

37 Linguisti und Didaktik

10. Jahrgang

1979

1. Quartal

Schildberg-Schroth Metonymie und Metapher

von Ammon/Forster/ Gesprächsanalyse: Empirie und
Huber/Jodlbauer/ didaktische Anwendbarkeit
Wildgen

Angermeyer Die Interjektion

Küper Textlinguistik und Schulunterricht

Zydatið Ein Anti-Macht-Wort zur Didaktik der
Progressive Form



Linguistik und Didaktik

**Wissen-
schaftlicher
Beirat**

Herbert E. Brekle
Hans-Jürgen Heringer
Christian Rohrer
Siegfried J. Schmidt
Georg Stötzel

I/1979 Seite 1-92

Redaktion

Annamaria Rucktäschel

- | | |
|---|---|
| 1 Schildberg-Schroth, Gerhard
Metonymie und Metapher - Ein
Unterrichtsmodell zur Erarbeitung
ihrer Struktur und Funktion für
die Sekundarstufe | 51 Küper, Christoph
Textlinguistik und Schulunterricht.
Am Beispiel der Behandlung der
indirekten Rede im Englischen |
| 15 von Ammon, Rainer / Forster,
Renate / Huber, Claudia /
Jodlbauer, Ralph / Wildgen,
Wolfgang
Gesprächsanalyse: Empirie und
didaktische Anwendbarkeit | 69 Zydati, Wolfgang
Ein Anti-Macht-Wort zur Didaktik
der Progressive Form |
| 39 Angermeyer, Alfred
Die Interjektion | |

Anschriften der Beiratsmitglieder:

Prof. Dr. Herbert E. Brekle, Universität
Regensburg, Postfach 397, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Hans-Jürgen Heringer,
Universität Tübingen, Deutsches Seminar,
Wilhelmstraße 50, 7400 Tübingen

Prof. Dr. Christian Rohrer, Universität Stuttgart,
Schloßstraße 26, 7000 Stuttgart

Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt, Universität
Bielefeld, Fakultät für Linguistik
und Literaturwissenschaft,
Kavalleriestraße 26, 4800 Bielefeld

Prof. Dr. Georg Stötzel, Universität Düsseldorf,
Germanistisches Seminar,
Universitätsstr. 1, Gebäude 23. 21 4000 Düsseldorf

Die Zeitschrift »Linguistik und Didaktik«
erscheint einmal vierteljährlich.

Anschrift der Redaktion:

Dr. Annamaria Rucktäschel,
Elbchaussee 206, 2000 Hamburg 52,
Telefon (040) 8 80 48 58

Bezugsbedingungen: Einzelheft DM 11,80
Jahresabonnement 4 Hefte DM 36,-
zuzüglich Versandkosten. In den Bezugs-
preisen sind 5,5 % MwSt. enthalten.

Postscheckkonto München 490 58,
Bankkonto Deutsche Bank
München 16/32447

Für unverlangt eingesandte Manuskripte
wird keine Gewähr übernommen. Nachdrucke
innerhalb der gesetzlichen Frist nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlages.
Verlag und Anzeigenverwaltung:
Wilhelm Fink Verlag GmbH,
Nikolaistraße 2, 8000 München 40,
Telefon (089) 34 04 34 / 34 72 46
Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 2
vom 1. 1. 1973 gültig.

Satz: Dr. Reiner Harbering, Frankfurt/M.
Druck: Hain-Druck KG, Meisenheim/Glan

Diesem Heft liegt ein Prospekt des Sprachverbands
Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. bei,
wir bitten um freundliche Beachtung.



Inhaltsverzeichnis

von Ammon, Rainer/Forster, Renate/
Huber, Claudia/Jodlbauer, Ralph/Wildgen,
Wolfgang
Gesprächsanalyse: Empirie und didakti-
sche Verwendbarkeit
(15–38)

Angermeyer, Alfred
Die Interjektion
(39–50)

Beeh, Volker
Wortbildung und Begriffsbildung
(350–360)

Beneke, Jürgen
Fremdsprachenunterricht in *real life*
situations
(238–265)

Bernstein, Wolf
Wie kommt die muttersprachliche Inter-
ferenz beim Erlernen des fremdsprach-
lichen Wortschatzes zum Ausdruck?
(142–147)

Butzkamm, Wolfgang
Über Sinnverstehen und spontane Sinn-
gebung. Sprachpsychologische und sprach-
didaktische Überlegungen zum Problem
des Verstehens
(133–141)

Grundmann, Hilmar
Neue Ansätze zu einer Theorie des
Deutschunterrichts an berufsbildenden
Schulen
(288–300)

Kasper, Gabriele
Pragmatische Defizite im Englischen
deutscher Lerner
(370–379)

Klein, Klaus-Peter
Handlungstheorie und kommunikative
Didaktik. Zur theoretischen Grundlegung
eines pragmatisch fundierten Sprach-
unterrichts
(210–237)

König, Wolf Dietrich
Zu sprachlichen Problemen ausländischer
Jugendlicher in der Bundesrepublik
Deutschland
(332–349)

Kohrt, Manfred
Schreiben, Diktatschreiben und
Diktate-Schreiben. Von der unbedachten
Theorie einer bedenklichen Praxis
(299–320)

Küper, Christoph
Textlinguistik und Schulunterricht.
Am Beispiel der Behandlung der indirek-
ten Rede im Englischen
(51–68)

Pukas, Dietrich
Werbung als Textanalyse im Deutsch-
unterricht
(191–209)

Reitmayer, Valentin
Auswirkungen des Phänomens „Dialekt“
auf Schulklima und Sprechverhalten
von Lehrern und Schülern
(321–331)

Rösler, Dietmar
Generativ-transformationelle Sprachbe-
schreibung im Fremdsprachenunterricht.
Eine kritische Zusammenfassung
(148–168)

Sandig, Barbara
Erzählen – Vorschläge für eine Lehrein-
heit in Klasse 6 auf erzähltheoretischer
Grundlage
(171–190)

Schildberg-Schroth, Gerhard
Metonymie und Metapher – Ein Unter-
richtsmodell zur Erarbeitung ihrer
Struktur und Funktion für die Sekundar-
stufe
(1–14)

Stein, Dieter
Zur funktionalen Satzperspektive im
Deutschen und Englischen
(361–369)

Steinmüller, Ulrich
Lernziele des Deutschunterrichts
(271–287)

Zaefferer, Dietmar/Frenz, Ulrich
Sprechakte bei Kindern. Eine empirische
Untersuchung zur sprachlichen Handlungs-
fähigkeit im Vorschulalter
(91–132)

Zydatiś, Wolfgang
Ein Anti-Macht-Wort zur Didaktik der
Progressive Form
(69–86)

Namenindex

- Abraham, W. 165, 167
 Achtenhagen, F. 157, 163, 165
 Adelong, J. Ch. 274, 276, 285, 301, 350, 359
 Adorno, Th. W. 204, 208
 Aidarowa, L. I. 318, 319
 Albrecht, J. 155, 165
 Altenrichter, G. 235
 Althaus, H. P. 285
 Altkrüger, W. 335, 349
 Ammon, R. von 15
 Ammon, U. 321, 323, 324, 327, 329
 Andersson, S. G. 70, 86
 Andresen, H. 317, 319
 Angermeyer, A. 39
 Arens, H. 148, 165
 Arndt, E. M. 279
 Arndt, H. 156, 158, 161, 165
 Artymowyc, A. 319
 Asmuth, B. 208
 Austin, J. L. 30, 37, 91, 95, 111, 212, 218, 235, 308, 319
 Baacke, D. 200, 208, 235
 Bach, E. 165, 359
 Bachmann, I. 206
 Badura, B. 254
 Bailey, C.-J. 111
 Bald, W.-D. 111, 112
 Bally, Ch. 354, 359
 Bantel, O. 193, 208
 Barkowski, H. 334, 349
 Bartels, B. 69
 Basedow, J. B. 272
 Bates, E. 110, 111
 Baumgärtner, A. C. 295, 298
 Baumgärtner, K. 235
 Bausinger, H. 12, 14
 Beavin, J. H. 379
 Becker, K. F. 276, 281, 283, 285
 Beeh, V. 350
 Behagel, O. 270
 Beilhardt, K. 69
 Beinlich, A. 299, 300, 314, 317, 318, 319
 Belke, G. 235
 Bender, E. 280, 285
 Beneke, J. 238, 254
 Bennett, W. 161, 165
 Berens, F.-J. 378
 Berndt, R. 149, 153, 165
 Bernstein, B. 230, 324
 Bernstein, W. 142
 Best, O. F. 193, 208
 Biener, C. 270
 Biere, U. 171
 Bierwisch, W. 71, 86, 319
 Binnick, R. 165, 167
 Bischoff, P. 299, 300, 309, 311, 314, 315, 319
 Bloomfield, L. 67
 Betten, A. M. 57, 67
 Bodensieck, G. 138, 141
 Boettcher, W. 217, 229, 233, 235
 Böttler, J. 171
 Bolinger, D. 161, 165
 Born, W. 227, 235
 Bracher, E. 339, 349
 Brandt, W. 208
 Brechtel, M. 286, 291, 294, 298
 Bredenkamp, J. 172, 189
 Bredenkamp, K. 172, 189
 Brekle, H. E. 274, 277, 285, 354, 359
 Brendel, A. 191, 192, 208
 Brennenstuhl, W. 235
 Brinker, K. 51, 67
 Brinkmann, H. 74, 86
 Bruner, J. S. 1, 2, 3, 10, 110, 111
 Bühler, K. 179, 189, 192, 208, 252
 Bünting, K.-D. 214, 235
 Bürger, Ch. 199, 208
 Bulkowski, H. 172, 188, 189
 Bung, K. 154, 155, 165
 Burstall, C. 138, 141
 Butzkamm, W. 86, 133, 134, 141, 152, 165
 Camaioni, L. 111
 Carstensen, B. 148, 166
 Caselmann, Ch. 135, 141
 Cattell, N. 150, 159, 166
 Chomsky, C. 305, 319
 Chomsky, N. 51, 68, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 160, 164, 165, 166
 Christ, H. 378
 Close, R. A. 75, 78, 84, 86
 Conrady, P. 227
 Corder, S. P. 243, 378
 Cordes, H. 229
 Coseriu, E. 164, 166
 Coulthard, R. M. 379
 Crystal, D. 239, 240, 247, 259
 Dahrendorf, M. 298
 Daneš, F. 51, 68, 361, 369
 Dauenhauer, K. 191, 209
 Davy, D. 239, 240, 247, 259
 Deutrich, H. 241
 Diegritz, Th. 237
 Dietrich, Th. 271, 285
 Digeser, A. 154, 166
 Dijk, T. A. van 172, 173, 174, 175, 177, 189
 Ditthrist, J. 68
 Domin, H. 208
 Dore, J. 92, 110, 111
 Drachmann, G. 111
 Drager, W. 69
 Ebert, R. 163, 166
 Edmondson, W. 378
 Ehlich, K. 212, 223, 235
 Ehring, F. 342, 349
 Eichler, W. 306, 313, 316, 319
 Eisenberg, P. 148, 156, 166, 276, 285
 Engelen, B. 53, 68, 217, 229, 235
 Engelkamp, J. 161, 166
 Enzensberger, H.-M. 202, 205
 Eppert, F. 156, 166
 Erben, J. 350, 359
 Erdmann, K. O. 144
 Erlinger, H.-D. 269
 Ernst, E. 349
 Esau, H. 163, 166
 Essen, E. 214, 237, 329
 Faensen, J. 166
 Fichte, J. G. 279
 Fillenbaum, S. 166
 Fillmore, C. 166, 352, 359
 Firges, J. 235
 Fleischer, W. 350, 355, 359
 Florstedt, F. 278, 284
 Fodor, J. 167
 Forster, R. 15
 Forsyth, J. 70, 86
 Francescato, G. 91, 111
 Frank, H. J. 269, 275, 277, 279, 281, 285
 Fraser, B. 95, 111
 Frenz, H.-G. 91, 112
 Freudenstein, R. 166
 Friebertshäuser, H. 237
 Friedrichs, H. 69
 Fritz, G. 58, 68, 212, 219, 225, 235
 Fritzsche, J. 217, 235

Gadamer, H.-G. 62, 69, 74
 Gamaleja, N. 144
 Garfinkel, H. 37
 Garvey, C. 91, 95, 111
 Garvin, P. L. 369
 Gerth, K. 208
 Gewehr, W. 227, 235, 236
 Gibson, E. J. 319
 Giese, G. 282, 285
 Glinz, H. 270
 Göller, A. 151, 166
 Götttert, K.-H. 235
 Goffman, E. 63, 64, 68
 Goodman, K. S. 301, 319
 Gottsched, J. Ch. 273, 283, 301
 Gniffke-Hubrig, Ch. 192, 193, 199, 202, 208
 Grady, M. 86
 Graumann, C. F. 189
 Graustein, G. 150, 166
 Grice, H. P. 339, 349
 Grimm, J. 276, 280, 281, 283, 285, 350, 359
 Große, S. 358
 Grünert, H. 237
 Grundmann, H. 286, 288, 295, 298
 Gülich, E. 172, 173, 174, 177, 178, 179, 182, 188, 189
 Günther, K.-H. 279, 285
 Gumbrecht, H. U. 192, 208
 Gumperz, J. J. 37
 Gunderson, K. 112
 Gutschow, H. 166

Haase, K. C. 312, 313, 319
 Habel, C. 349
 Haber, B. 171
 Haberland, H. 276, 285
 Habermas, J. 95, 111
 Hall, R. A. 334, 349
 Halliday, M. A. K. 361, 364, 367, 368, 369
 Hammond, M. 319
 Harms, R. 165, 359
 Harnisch, U. 334, 349
 Harras, G. 226, 235
 Harris, J. 151, 166
 Harris, Z. 151, 158, 166
 Hartwig, H. 199, 208
 Hasselberg, J. 321, 324, 325, 326, 329
 Haubrichs, W. 37, 189
 Haueis, E. 235
 Hauff, R. von 97, 111
 Haugen, E. 166
 Haupt, J. 192, 208
 Hauswald-Weidmüller, B. 199, 208

Hebel, F. 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 298
 Heckhausen, H. 140, 141, 189
 Heeschen, C. 167
 Helbig, G. 235
 Helmers, H. 286, 287, 288, 291, 297, 298, 299, 315, 319, 321, 329
 Helmig, G. 174, 189
 Henn, B. 161, 162, 166
 Henne, H. 285
 Henning, E. 195, 209
 Henning, P. 237
 Henrici, G. 233, 235
 Henzen, W. 350, 355, 359
 Herder, J. G. 272
 Heringer, H.-J. 111, 171, 212, 218, 228, 229, 231, 234, 235, 236
 Hermann, A. 208
 Heuer, H. 238, 244, 245, 247
 Hiecke, R. H. 281, 285
 Hindelang, G. 318
 Hlavsa, Z. 51, 68
 Hoberg, R. 287
 Höllner, W. 208
 Hörmann, H. 134, 139, 140, 141
 Hofer, A. 319
 Hofer, M. 189
 Hoffmann, L. 91, 111, 230, 231, 232, 236
 Hofmann, F. 285
 Hohendorf, G. 285
 Holley, F. 247
 Holmes, J. 349
 Holscher, K. 208
 Holt, J. 133, 141
 Holzheimer, H. 337, 349
 Homberger, D. 194, 204, 208
 House, J. 378
 Huber, C. 15
 Hüllen, W. 149, 159, 161, 166, 252
 Humboldt, W. v. 135, 141
 Hundsnurscher, F. 58, 212, 219, 318
 Huxley, J. S. 359
 Hymes, D. H. 37
 Immler, M. 166
 Ingendahl, W. 212, 213, 224, 229, 231, 236
 Isenberg, H. 57, 68
 Ising, E. 285, 319
 Ivo, H. 221, 222, 232, 236, 297, 298
 Jackson, D. D. 379
 Jäger, K.-H. 378
 Jäger, S. 216, 324, 329

Jakobovits, L. 168, 238
 Jakobson, R. 2, 10, 71, 86
 James, C. 164, 166
 Jankowsky, K. 166
 Jansen, P. 236
 Jarvis, A. 166
 Jaspers, K. 141
 Jefferson, G. 15, 22, 23, 37
 Jellinek, M. H. 270
 Jespersen, O. 70, 72, 86
 Jodlbauer, R. 15
 Johach, H. 236
 Johnson-Laird, P. 161, 166
 Jonas, H. 133, 141
 Jüpter, W. 236
 Kaestner, P. 282
 Kainz, F. 319
 Kallmeyer, W. 22, 37, 51, 68
 Kanngießer, S. 336, 349
 Kasher, A. 111
 Kasper, G. 370, 378
 Kaufmann, G. 54, 66, 68
 Katz, J. 166, 167
 Kayser, W. 193, 208
 Kegel, G. 91, 111
 Kemmler, L. 300, 319
 Kern, A. 306, 319
 Killy, W. 208
 King, J. K. 247
 Kintsch, W. 26, 37
 Kirchhoff, J. 69
 Kirkwood, H. W. 361, 367, 369
 Kissrow, W. 349
 Klein, K.-P. 210, 211, 222, 224, 225, 231, 232, 236
 Klein, U. 189
 Klein, W. 190, 236
 Klink, J.-G. 271, 285
 Kjolseth, R. 37
 Klaus, G. 3, 10
 Kloepfer, R. 194, 208
 Kluge, F. 350, 359
 Knoop, U. 321
 Kochan, D. C. 214, 235, 236
 Köhring, K. H. 80, 86
 König, H. 285
 König, W.-D. 332
 Kohrt, M. 299, 313, 319
 Kolde, G. 51, 68
 Krahe, H. 350, 359
 Kreft, J. 192, 208, 295, 298
 Kromeyer, J. 271, 277
 Küper, Ch. 51, 68
 Kuhn, H. 194, 208, 324
 Kumm, S. 334, 349
 Kummer, M. 334, 349
 Kutschera, F. von 307, 319

- Labov, W. 173, 189, 219, 236, 324
 Lakoff, R. 161, 162, 167
 Lamprecht, A. 60, 68, 69
 Landon, G.M. 6, 10
 Lane, H. 167
 Lang, E. 51, 68
 Lang, H. 236
 Langer, I. 172, 189
 Leonhardi, A. 69
 Leech, G.N. 70, 76, 78, 86
 Lees, R. 167
 Lesler, M. 167
 Leuninger, H. 161, 167
 Lichter, A. 171
 Lieb, H.-H. 1, 10, 154, 167
 Liebsch, H. 58, 68
 Lindner, K. 95, 111
 Löffler, H. 321, 324, 329
 Lorenz, H. 285
 Lorenz, K. 133, 141
 Lotman, J. 2, 10
 Lübke, D. 141
 Luhmann, N. 111
 Lyons, J. 51, 66, 68, 159, 167

 Maas, U. 167, 211, 218, 236
 Macht, K. 69, 70, 72, 73, 76, 77, 86
 Mackensen, L. 199, 208
 Mackey, W. 158, 167
 Maclay, H. 167
 Maletzke, G. 208
 Marchand, H. 354, 355, 359, 360
 Margalit, A. 96, 111
 Marks, H. 208
 Matthias, A. 269
 Mayer, M. 323, 324, 329
 McCawley, J. 159, 167
 McKeown, J. 378
 McNeill, D. 91, 111
 Mehler, J. 167
 Meid, W. 350, 359
 Meiner, J.W. 274, 276, 285
 Mensing, O. 278, 282
 Menzel, W. 236, 269, 321, 329
 Meyer, H.-L. 152, 159, 167
 Meyer, P.W. 208
 Meyer-Hermann, R. 51, 235
 Meyer-Ingwersen, J. 334, 349
 Michels, G. 204, 208
 Miller, M. 161, 167
 Mittelberg, E. 200, 208
 Moerck, E.L. 110, 111
 Morris, J. 80
 Moser, H. 323, 329
 Motsch, W. 353, 360
 Muckenhaupt, M. 171, 219, 236
 Müller, F. 161, 167
 Müller, R.M. 210, 236, 379
 Müller, U. 171
 Müller-Michaels, H. 236, 297

 Nasarowa, L.K. 313, 316, 319
 Nehls, D. 71, 86
 Nehr, M. 167
 Neis, E. 208
 Neisser, U. 140, 141
 Nemitz, K. 210, 236
 Nemser, W. 243
 Neukirch, B. 273
 Neuland, E. 101, 111
 Neumann, K. 236
 Neumann, R. 334, 349
 Newmark, L. 163, 167
 Nickel, G. 154, 156, 158, 160, 167, 245, 378
 Nieraad, J. 1, 10
 Nündel, E. 214, 215, 216, 217, 222, 236, 299, 300, 315, 319
 Nusser, P. 199, 209

 Obst, D. 342, 349
 Öhlschläger, G. 236
 Oevermann, U. 324
 Offe, K. 293, 298
 Osser, H. 319
 Otten, K. 167
 Otto, G. 227, 235

 Palmer, H. 158, 167
 Paul, H. 350, 360
 Pauly, P. 230, 237
 Pazarkaya, Y. 336, 337, 349
 Pelost, A. 167
 Pelz, M. 167
 Peters, J. 192, 209
 Petersen, H. 156, 157, 160, 167
 Petöfi, J. 3, 10
 Peuser, G. 149, 152, 155, 159, 160, 165, 167
 Pfeiffer, H. 138, 141
 Pfeiderer, W. 278, 283, 284
 Piaget, J. 91, 111
 Pick, A. 319
 Piepho, H.-E. 138, 141, 378
 Piroth, G. 335, 349
 Polenz, P. von 352, 354, 356, 358, 359
 Pommerin, G. 236
 Postal, P. 167
 Pregel, D. 174, 189
 Preuschen, K.A. 150, 167
 Pride, J.B. 349
 Pukas, D. 191, 193, 209, 289, 298

 Quasthoff, U. 174
 Queneau, R. 13

 Radtke, I. 321, 322, 323, 329
 Rahn, F. 278, 284, 319
 Rahn, G. 301
 Raible, W. 173, 179, 188, 189, 283
 Ratke, W. 271
 Read, Ch. 313, 319
 Rehbein, J. 212, 218, 223, 235, 237
 Rein, K. 324
 Reiners, L. 13
 Reitmajer, V. 321, 324, 325, 329, 330
 Reumuth, K. 321, 330
 Richards, J.C. 244
 Richert, H. 282, 283, 285
 Richtigkeit, G. 174, 189
 Riehme, J. 299, 300, 308, 311, 312, 315, 317, 319
 Riemer, J. 273
 Ries, J. 68
 Ritchie, W. 154, 167
 Roberts, P. 150, 159, 167
 Rochow, E. von 272
 Röhr, H. 69
 Rösler, D. 148
 Rohdenburg, G. 361, 369
 Rolfes, R. 319
 Rosenberg, S. 167
 Ross, J. 167
 Roth, E. 164, 167
 Roth, H. 4, 10

 Sachs, H. 15, 17, 22, 23, 37, 101
 Sachs, L. 111
 Sack, F. 37
 Sacks, H. 177, 188, 189, 379
 Sandig, B. 171, 174, 189, 237
 Saporta, S. 157, 168
 Searle, J. 61, 68, 91, 95, 111, 112, 173, 190, 212, 218, 225, 237, 308, 319
 Sebeok, T.A. 369
 Seidel, E. 68
 Seidensticker, P. 237
 Seiffert, D. 200
 Selinker, L. 243
 Seppänen, L. 352, 360
 Sinclair, J. McH. 379
 Sitta, H. 233, 235
 Shuy, R. 111
 Sluzki, C.E. 379
 Smith, F. 307, 319
 Smith, M.E. 91
 Smith, M.K. 91
 Sowinski, B. 322, 330
 Spitta, G. 300, 306, 319
 Sprengel, K. 111, 112
 Spycher, P.C. 356, 358, 360
 Switalla, B. 237
 Schachter, F.F. 91, 111

- Schäfer, K.-H. 220, 222, 237
 Schaller, K. 220, 222, 237
 Schank, G. 239, 241, 247, 249, 254, 378
 Scharnhorst, J. 319
 Schegloff, E.A. 15, 22, 23, 37, 379
 Schellhammer, K.E. 284, 285
 Schenkendorf, E. von 285
 Schenkendorf, M. von 280
 Scherner, M. 209
 Schildberg-Schroth, G. 1
 Schlotthaus, W. 213, 216, 217, 222, 229, 236, 237
 Schmidt, R. 334, 349
 Schmidt, S.J. 52, 216, 218, 237, 238
 Schmidt, W. 144
 Schmitt, H.-J. 193
 Schmitthenner, F. 276, 277, 285
 Schnöckelborg, G. 69
 Schober, O. 236
 Schöne-meier, K. 237
 Schoenthal, G. 239, 247, 249, 254
 Schopf, A. 73, 86
 Schorb, A.O. 321, 330
 Schottel, J.G. 271
 Schröer, H. 191, 209
 Schütz, E. 241
 Schütze, F. 22, 37, 172, 173, 175, 188, 190
 Schuffenhauer, H. 285
 Schulz von Thun, F. 172, 189
 Schumann, J.H. 243, 244
 Schwitalla, J. 378, 379
 Stadler, B. 227, 237
 Staiger, E. 192, 193, 209
 Standop, E. 168
 Steger, H. 241, 285
 Stein, D. 361
 Steinberg, D. 168
 Steinmüller, V. 218, 219, 224, 237, 269
 Stenson, N. 243
 Stern, H.H. 67, 68, 138
 Stieber, W. 278, 284
 Stocker, K. 192, 209, 286, 298
 Strassner, E. 269
 Strecker, B. 236
 Strupp, K. 69
 Tausch, A.-M. 222, 237
 Tausch, R. 172, 189, 222, 237
 Thomas, J.L. 280
 Thomas, O. 159, 168
 Thome, G. 369
 Timm, J. 168
 Tymister, H.J. 223, 235, 237
 Ulrich, A. 273
 Ulshöfer, R. 231, 237, 312, 319, 322
 Vachek, J. 302, 303, 319
 Valtin, R. 301, 320
 Vanselow, M. 284, 285
 Viethen, H.W. 111, 112
 Vogt, J. 204, 209
 Volterra, V. 111
 Wagner, K.R. 108, 112
 Waldinger, K.-G. 236
 Waldmann, G. 192, 209
 Waletzky, J. 173, 189
 Wallrabenstein, W. 237
 Wandruska, M. 156, 168
 Watzlawick, P. 217, 220, 221, 237, 379
 Weigl, E. 304, 310, 316, 320
 Weinert, F.E. 141, 189
 Weinreich, U. 147
 Weinrib, A. 67, 68
 Weinrich, H. 52
 Weise, Ch. 273
 Weisgerber, B. 223, 224, 225, 237
 Weisgerber, L. 270, 273
 Weiße, C.F. 272
 Wellershoff, D. 194, 209
 Wetter, H. 97, 111
 Weydt, H. 168, 249
 Wiegand, H.E. 285
 Wienold, G. 158, 168
 Wildgen, W. 15, 34, 37, 173, 190
 Wilhelm, Th. 4, 10
 Wilkending, G. 285
 Wilkins, D. 148, 168
 Wilks, Y. 153, 168
 Wilmanns, W. 350, 360
 Wilss, W. 369
 Wimmer, R. 236
 Winograd, T. 153, 168
 Witschel, G. 289, 298
 Wittgenstein, L. 237, 307, 320
 Wolff, G. 209, 211, 237
 Wolfrum, E. 319
 Wright, G.H. von 237
 Wunderlich, D. 17, 22, 31, 32, 37, 53, 54, 55, 66, 68, 95, 112, 174, 190, 211, 215, 218, 227, 228, 230, 236, 237, 308, 320, 336, 379
 Wurst, R.J. 278, 282, 285
 Wygotski, L.S. 304, 320
 Zaefferer, D. 91, 111, 112
 Zeltner, W. 97, 111
 Ziegesar, D. von 53, 55, 62, 64, 66, 68, 138, 141
 Zielinski, J. 209
 Zimmermann, H. 312, 320
 Zimmermann, R. 361, 362, 363, 368, 369
 Zimmermann, U. 324, 330
 Zoppitz, M. 92
 Zoll, R. 195, 209
 Zwicky, A.M. 310, 320
 Zydati, W. 53, 68, 69, 71, 73, 76, 78, 86, 245

Dietmar Zaefferer/
Hans-Georg Frenz **Sprechakte bei Kindern**
Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen
Handlungsfähigkeit im Vorschulalter¹

1. Einleitung

1.1. Forschungslage und Zielsetzung

Im Alter des Schuleintritts, also mit etwa sechs Jahren, beherrschen Kinder im allgemeinen bereits einen wesentlichen Teil des Repertoires ihrer Muttersprache. Die Entwicklung des phonologischen Systems ist im Normalfall abgeschlossen, die Kinder verfügen über das volle Lautinventar ihrer Sprache.² Der Wortschatzumfang kann als recht beachtlich bezeichnet werden, wenn auch die Angaben darüber stark schwanken (zwischen 2562 21 000 für den passiven Gesamtwortschatz von 6jährigen³). Leider krankten die Untersuchungen hierzu an mangelnder Vergleichbarkeit.⁴ Arbeiten zur Entwicklung der kindersprachlichen Syntax sind seit dem Aufkommen der Transformationsgrammatik in solcher Menge entstanden, daß dieser Aspekt der Sprachentwicklung neben dem phonologischen als der am besten erforschte gelten kann.⁵ Was jedoch den Entwicklungsstand des Repertoires an Sprechhandlungen betrifft, der im Vorschulalter anzutreffen ist, befindet sich die Forschung noch so gut wie am Nullpunkt.⁶ Die acht funktionalen Kategorien, die Piaget (1926) bei seinen Untersuchungen zur Kindersprache verwandte und die neun funktional-motivationalen Kategorien von Schachter et al. (1974) decken sich nur in unwesentlichen Teilen mit Sprechhandlungstypen (illokutionären Rollen) im Sinne von Austin (1962) und Searle (1969). C. Garvey (1975) und L. Hoffmann (1976) befassen sich lediglich mit der Gruppe der Direktiva (Aufforderungen, Bitten etc.). Der einzige uns bekannte Versuch einer vollständigen Beschreibung des kindlichen Sprechhandlungsrepertoires auf

¹ Die Untersuchung fand statt im Rahmen des Projekts „Anregungsprogramme zur Förderung der sprachlich-kognitiven Funktionen bei Vorschulkindern und Schulanfängern“, gefördert vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus – I/14–2/163139 – sowie vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – b 3061 –, und durchgeführt von der Projektgruppe elementares Sprechhandeln („PeSh“). Ein Teil der ersten Ergebnisse unserer Arbeit wurde auf dem 11. Linguistischen Kolloquium in Aachen vorgetragen und ist in den Kongreßakten abgedruckt (Zaefferer/Frenz 1977). Wir möchten an dieser Stelle allen denjenigen danken, die durch ihre Mitarbeit zum Gelingen der Untersuchung beitrugen, v. a. Katrin Lindner, die als ehemaliges Projektgruppenmitglied wesentlich an den Vorarbeiten beteiligt war, Angelika Epp, Monika Mantz, Margot Müller, Lisanne Schab und Renate Seidel, die die Versuchsdurchführung und Datenerhebung übernahmen, Rolf Haubl, Jürgen Hoffmann und Klaus Rühnbeck, die uns bei den Auswertungsarbeiten kritisch und tatkräftig unterstützten, dem Schulreferat der Stadt München und den Erzieherinnen der beteiligten Kindergärten, die die Aufnahmen genehmigten und unterstützten, sowie nicht zuletzt den Kindern, ohne deren Bereitschaft, mitzumachen, alle Vorarbeiten umsonst gewesen wären.

² Vgl. Francescato (1973, 68).

³ Der niedrigere Wert entstammt der grundlegenden Arbeit von M. E. Smith (1926), der höhere einer Untersuchung von M. K. Smith (1941), beide zitiert nach Kegel (1974).

⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Kegel (1974, 49–59).

⁵ Vergleiche z. B. die Proportionen in McNeill (1970).

⁶ „Research on the use of language and on children's spontaneous speech and social behaviour is still in the pre-operational stage.“ (Garvey 1975, 63)

einer bestimmten Altersstufe ist John Dore (1974) Einteilung der Äußerungen in der Einwortphase (1;3–1;7 Jahre in den untersuchten Fällen) in neun Basissprechakte (primitive speech acts). (Wir werden auf diese Arbeit weiter unter noch einmal zurückkommen.) Als daher in dem Projekt elementares Sprechhandeln, das die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Vorschulkindern zum Ziel hat, die Frage nach dem durchschnittlichen Entwicklungsstand dieser Fähigkeit bei 4–6jährigen auftauchte, ergab sich als einzige Strategie zu einer Beantwortung dieser Frage die Durchführung einer eigenen Untersuchung. Bevor wir zu den Grundannahmen und -begriffen dieser Untersuchung übergehen, erscheint es uns jedoch angebracht, einige Bemerkungen zu machen über die Erwartungen, die man an die Ergebnisse derartiger Untersuchungen haben kann oder sollte.

1.2. Zur pädagogischen Verwertbarkeit der Ergebnisse empirisch-linguistischer Untersuchungen zur Kindersprache

Im Gegensatz zu manchen Sprachdidaktikern, die die Resultate moderner Sprachforschung am liebsten direkt in die pädagogische Praxis umsetzen würden, sind wir nicht der Ansicht, daß eine unmittelbare Ableitung pädagogischer Maßnahmen aus linguistischen Daten zu sinnvollen Ergebnissen führt. Magdalena Zoeppritz hat darauf hingewiesen⁷, daß grammatische und kommunikative Kompetenz durchaus divergieren können, so daß ein hohes Niveau in der Entwicklung der ersteren weder als notwendige noch als hinreichende Bedingung für ein hohes Niveau in der Entwicklung der letzteren betrachtet werden kann. Es gibt Kinder, deren rein sprachliche Fähigkeiten im Sinne des Verfügens über einen differenzierten Wortschatz sowie der Produktion und des Verständnisses komplexer Satzstrukturen weit über dem Altersdurchschnitt liegen, während ihre kommunikativen Fähigkeiten im Sinne einer angemessenen Darstellung und Vertretung ihrer Interessen im Kommunikationsprozeß hinter denen von Gleichaltrigen zurückbleiben. Andere Kinder sind dagegen in der Lage, beschränkte Ausdrucksmittel in Wortschatz und Syntax mit hohem kommunikativem Geschick einzusetzen.

Die pädagogische Konsequenz aus dieser Tatsache ist die Einsicht, daß man dem übergeordneten Ziel einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit nicht notwendig schon dadurch näher kommt, daß man den Wortschatzumfang erweitert und die Beherrschung der Syntax fördert. Wichtig ist, daß die notwendige sprachliche Kompetenz nicht nur grundsätzlich vorhanden, sondern in der jeweiligen Situation auch verfügbar ist. Was nützt es einem Kind, wenn es z. B. über einen großen aktiven Wortschatz verfügt (laut Test), ihm aber im ‚Ernstfall‘ die Wörter, die es benötigt, nicht einfallen? Und ist es nicht schlechter daran als ein Kind mit einem relativ armen aktiven Wortschatz, das aber im Bedarfsfall das, was es meint, recht geschickt zu umschreiben weiß?

Die Gefahr eines Fehlschlusses von der sprachlichen Kompetenz auf die kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes ist sicher auch bei der Interpretation unserer Untersuchungsergebnisse gegeben. Wird etwa ein bestimmter Sprechakt in einer für die Altersstufe unerwarteten Häufigkeit eingesetzt, so folgt daraus noch nicht, daß sein Einsatz im jeweiligen Interaktionszusammenhang immer auch funktional adäquat ist. Dennoch wollen wir es wagen, an dieser Stelle vorwegnehmend eine pädagogische Empfehlung zu formulieren, die u. E. von den Ergebnissen unserer Arbeit nahegelegt wird. Die Untersuchung

⁷ Mündliche Mitteilung anlässlich des 11. Linguistischen Kolloquiums in Aachen 1976.

zeigt, daß Kinder im Untersuchungsalter prinzipiell bereits über ein erstaunlich differenziertes Repertoire an sprachlichen Handlungsweisen verfügen, wenn auch viele Elemente dieses Repertoires nur selten verwendet werden. Eine Sprachförderung im Sinne einer Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit sollte es daher als ihr Hauptziel ansehen, die Elemente des kindlichen Sprechhandlungsrepertoires für alle Situationen verfügbar zu machen, in denen sie sinnvoll eingesetzt werden können, und Faktoren, die dem entgegenstehen, wie mangelnde Kenntnis der Möglichkeit, sich hier so zu verhalten, oder Angst davor, soweit wie möglich abzubauen.

2. Theoretischer Rahmen und Vorarbeiten

2.1. Zum theoretischen Rahmen der Untersuchung

Wir sind bei der Anlage der Untersuchung von der Annahme ausgegangen, daß Kinder im Laufe ihrer Entwicklung und Erziehung eine Menge von Dispositionen zu intentionsgelitetem Verhalten, m. a. W. ein Handlungsrepertoire erwerben und entwickeln, das sich je nach den Umständen in bestimmten Verhaltensweisen oder Aktionen manifestiert. Ein wesentlicher Teil dieses Handlungsrepertoires ist die sprachliche Handlungsfähigkeit, die im Rahmen der kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes mit zunehmendem Alter einen immer wichtigeren Platz einnimmt. Unter sprachlicher Handlungsfähigkeit verstehen wir die Fähigkeit zu einer gezielten Veränderung der interpersonalen Momentansituation mittels der Hervorbringung sprachlicher Ausdrücke. Die folgenden Ausführungen sollen die wichtigsten der von uns verwendeten Begriffe und ihre Zusammenhänge untereinander klären helfen. Wir gehen aus von den (undefinierten) Grundbegriffen *Person*, *Zeitpunkt*, *sprachlicher Ausdruck* und *Situation*. Für letzteren erscheint uns allerdings noch eine nähere Charakterisierung und Differenzierung angebracht. Als grundlegend betrachten wir den Begriff der *personalen Momentansituation*, d. h. derjenigen Situation, in der sich eine bestimmte Person zu einem bestimmten Zeitpunkt befindet. Der definite Artikel und der Singular sind dabei gerechtfertigt durch die Annahme, daß es genau eine derartige Situation gibt, wenn man von bestimmten Relevanzkriterien ausgeht, die die Art der Situationsbeschreibung determinieren. So ist z. B. die räumliche Situation des Schreibers dieser Zeilen am 4. April 1977 um 16.15 Uhr durch die Angabe ‚am Schreibtisch im Arbeitszimmer seiner Wohnung‘ eindeutig gegeben (entsprechende Relevanz- und Präzisionsstandards vorausgesetzt). Sagt man, daß sich dieselbe Person zu einem anderen Zeitpunkt oder eine andere Person zum gleichen oder einem anderen Zeitpunkt in der gleichen Situation befindet, so meint man Typ-Identität. Zwei Situationen sind typ-identisch, wenn ihre Beschreibungen äquivalent sind und sie sich höchstens im Zeit- und/oder Personenindex unterscheiden. Zwei Situationen sind token-identisch (d. h. es handelt sich um ein und dasselbe Situationsvorkommnis), wenn sie typ-identisch sind und darüber hinaus den gleichen Zeit- und Personenindex besitzen.

Von einer *interpersonalen Momentansituation* wollen wir sprechen, wenn die Relevanzkriterien derart sind, daß in die personale Momentansituation jeder beteiligten Person die Momentansituationen der jeweils übrigen beteiligten Personen eingehen. Am Beispiel einer räumlichen Situation: Zur Situation von A zur Zeit t gehört es, daß B zwei Meter rechts von ihm sitzt und zur Situation von B zur Zeit t gehört es, daß A zwei Meter links von ihm sitzt. Die beiden personalen zusammen ergeben die interpersonale Momentansituation.

Schließlich wollen wir noch von *Globalsituationen* (im personalen wie interpersonalen Sinn) sprechen, wenn eine Abfolge von Momentansituationen über einen bestimmten, von einer Ausgangs- und einer Endsituation begrenzten Zeitabschnitt hinweg einen gemeinsamen Nenner aufweist.

Davon ausgehend wollen wir nun die folgenden Vereinbarungen treffen:

Als *Zug*⁸ gilt alles, was eine bestimmte Momentansituation (Vorsituation) in eine typ- verschiedene Momentansituation (Nachsituation) überführt.

Als *Handlung* gilt jeder Zug, der von einer Person ausgeführt wird, die diesen auch un- unterlassen könnte.

Als *Äußerung* gilt jede Handlung, die in der mündlichen Hervorbringung eines (relativ selbständigen) sprachlichen Ausdrucks besteht.

Als *Partnerhandlung* gilt jede Handlung, die nicht nur die Situation der handelnden Person, sondern auch die mindestens einer weiteren Person verändert.

Als *kommunikative Handlung* gilt jede Partnerhandlung, bei der die Situationen der beteiligten Personen im wesentlichen dadurch verändert werden, daß diese die fragliche Handlung als konventionell mit einer bestimmten Nachsituation verknüpft verstehen⁹ (z. B. die Handlung des Fausthebens mit der Situation einer Drohung).

Als *Sprechhandlung* (Sprechakt) gilt jede Äußerung, die eine kommunikative Handlung darstellt. (So kann z. B. die Äußerung eines Fragesatzes mit der Nachsituation verknüpft sein, daß jemandem eine Frage gestellt wurde.)

Als *Interaktion* gilt jede Folge von Partnerhandlungen, die von verschiedenen Personen ausgeführt werden. (Eine im wesentlichen aus kommunikativen Handlungen bestehende Interaktion könnte man auch Symbolinteraktion nennen.)

Als *Interaktionsprotokoll* gilt jede Beschreibung der für eine Interaktion relevanten Züge. Dazu zählen neben den Zügen der Interaktion selbst (den Partnerhandlungen) gegebenenfalls auch unkontrollierte Verhaltensweisen eines Partners (z. B. jemandem wird übel) oder andere Ereignisse (z. B. der Wind knallt die Türe zu).

Als Mittel zur Erfassung unseres Untersuchungsgegenstandes ‚kindliches Sprechhandeln‘ dienen uns Interaktionsprotokolle im gerade erläuterten Sinne. In ihnen sind, neben anderen Zügen, die Äußerungen der beteiligten Partner aufgezeichnet (Rohdaten). Diese Äußerungen werden dann als Vorkommnisse bestimmter Typen kommunikativer Handlungen (Sprechakttypen) interpretiert.

Die derart fixierten Beispiele sprachlichen Handelns im Rahmen von Interaktionen dienen schließlich als Ausgangspunkt für Hypothesen über die diesem Handeln zugrunde- liegenden Fähigkeiten der betreffenden Personen. Die Durchschnittswerte der beobachte- ten Personen geben dann ein Bild, wenn auch nur als Schätzung mit relativ großem Un-

⁸ Wir haben diesen neutralen Ausdruck, der alle jeweils relevanten Ereignisse und Aktionen abdecken soll, in Anlehnung an die Terminologie der Spieltheorie gewählt.

⁹ Wer eine Handlung A als mit der Nachsituation B verknüpft versteht, geht in seinem Verhalten davon aus, daß eine Ausführung von A nicht nur den Sachverhalt, daß A vollzogen wurde, herbeiführt, sondern darüber hinaus noch den davon verschiedenen Sachverhalt, daß B besteht. Die Beziehung zwischen A und B ist eine konventionelle, wenn sie sich durch Absprache zwischen den beteiligten Personen ändern ließe, andernfalls ist sie eine natürliche. So ist z. B. die Tatsache, daß jemand die Handlung vollzogen hat, eine andere Person mit einem Ball zu treffen, natürlich verknüpft mit der Nachsituation, daß es den beteiligten Personen bekannt ist, daß er Fähigkeit, Gelegenheit und Absicht hatte, diese Person mit diesem Ball zu treffen, hingegen ist sie konventionell verknüpft mit der Nachsituation, daß es den beteiligten Personen bekannt ist, daß die getroffene Person aus dem Spiel ist.

sicherheitsbereich, von dem zu erwartenden durchschnittlichen Entwicklungsstand der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei solchen Personen, die den beobachteten in den relevanten Hinsichten ähneln, also Kindern mit vergleichbarer Sozialisationsgeschichte im Vorschulalter.

2.2. Die Entwicklung des Kategoriensystems STIK

Um die obenerwähnte Zuordnung protokollierter Äußerungen zu Sprechakttypen in einem Maße zu vereinheitlichen, das eine quantitative Auswertung erlaubt, haben wir in einer Reihe von Voruntersuchungen¹⁰ ein Kategoriensystem entwickelt, das möglichst alle zu erwartenden Äußerungen abdecken sollte, das „Sprechhandlungstypen-Inventar für Kinder“, kurz STIK. Unser Vorgehen war gekennzeichnet durch Beschäftigung mit den verschiedenen Ausprägungen der Sprechakttheorie einerseits und konkrete Beobachtungen andererseits, die erst noch zufällig, dann immer gezielter erfolgten. Von den in der Literatur vorhandenen Klassifikationen erwiesen sich die von Austin (1962) und Habermas (1971) als unbrauchbar; die meisten Anregungen erhielten wir durch Searles (1975) „taxonomy of illocutionary acts“, deren 5 Sprechaktklassen in etwa den Gruppen 1 bis 5 in unserem System entsprechen.¹¹ Eines der Hauptprobleme bei der Erstellung des Systems bestand darin, die Typenunterteilung weder zu grob noch zu fein werden zu lassen: Eine zu grobe Einteilung würde eventuell wichtige Unterschiede vernachlässigen, eine allzu differenzierte hingegen die Handhabbarkeit des Instruments beeinträchtigen. Da es aber leichter ist, bei der Auswertung die Vertreter verschiedener Typen zusammenzufassen als das unter eine Kategorie Eingordnete auseinanderzuidividieren, haben wir uns aufgrund der Erfahrungen mit den Voruntersuchungen für ein relativ differenziertes System mit 58 Sprechakttypen entschieden, die auf 8 Gruppen verteilt sind (vgl. Anhang II). Da die Sprechakttheorie von einer umfassenden Liste operationalisierbarer Definitionen von Sprechakttypen noch recht weit entfernt ist¹², erfolgt die nähere Eingrenzung der von uns verwendeten Typen durch eine Beschreibung, die folgende vier Komponenten enthält: Eine Kurzcharakteristik, Angaben über relevante Merkmale von Vor- und Nachsituation, Standardbeispiele sowie Verweise auf leicht zu verwechselnde andere Typen. An diese Beschreibungen muß sich der Beurteiler, der die protokollierten Äußerungen Sprechakttypen zuordnet, halten.

2.3. Zur Problematik der Interpretation kindersprachlicher Äußerungen durch Erwachsene

Die Zuordnung der in den Protokollen festgehaltenen Äußerungen zu Sprechakttypen ist ein interpretatorischer Akt, der von der Voraussetzung ausgeht, daß der Beurteiler die Regeln kindlichen Sprechhandelns kennt. Diese Voraussetzung ist keineswegs trivial. Spätestens seit Piaget weiß man, daß das kindliche Begriffssystem sich qualitativ von dem der

¹⁰ Vgl. Lindner/Zaefferer 1976.

¹¹ Die Klassifikation der ‚Berliner Gruppe‘ (unveröffentlicht) war uns leider nicht zugänglich, diejenigen von B. Fraser (1974) und D. Wunderlich (1976, 77) wurden uns erst nach der Fertigstellung von STIK bekannt.

¹² Dies gilt nicht mehr für einzelne Sprechakttypen, vgl. die Bestimmung der ‚requests‘ in Garvey (1975).

Erwachsenen unterscheidet.¹³ Ähnliche Unterschiede könnten ja auch zwischen den Sprechhandlungsregeln bei Kindern und bei Erwachsenen bestehen. Dann könnte folgendes geschehen: Ein Kind macht in einer bestimmten Situation einem anderen Kind gegenüber eine bestimmte Äußerung. Es will diese Äußerung als zum Sprechakt A gehörig verstanden wissen und wird von seinem Partner auch so verstanden. Der erwachsene Beurteiler jedoch ordnet die Äußerung dem Sprechakt Typ B zu. So etwas kann nicht ausgeschlossen werden, und wenn A und B im betrachteten Fall keine sichtbaren Unterschiede in den Konsequenzen aufweisen, so wird der Fehler unbemerkt bleiben. In Prinzip sind jedoch Unterschiede in den Konsequenzen von Sprechhandlungen feststellbar und wir haben daher für die Beurteilung folgende Maxime aufgestellt: Wurde bei der Interpretation eines Protokolls ein verbaler Zug der Interaktion der Kategorie A zugeordnet und ergeben sich aus dem Folgeverhalten der Interaktionspartner Anhaltspunkte dafür, daß diese den fraglichen Zug als der Kategorie B zugehörig interpretieren, so ist A in B zu korrigieren. Ein Beispiel aus unseren Protokollen möge dies illustrieren: Richard bringt eine Kette aus gelben Styroporringen und ein Puzzlespiel in die Spielecke. Marion nimmt die gelbe Styroporkette und schreit: „Bananen!“ Unter Abstraktion vom Kontext könnte man nun geneigt sein anzunehmen, Marion wolle mit dieser Äußerung den anderen einen Sachverhalt ins Bewußtsein rücken, dessen Bestehen unmittelbar überprüfbar ist, und sie daher (siehe STIK 1.2.) als FESTSTELLUNG einordnen. Ein Folgeverhalten wie die Entgegnung „Das sind doch keine Bananen!“ würde diese Annahme stützen (allerdings können Kinder durchaus auch sich gegenseitig mißverstehen!). Der Spielkontext „Kaufladen einrichten“ zeigt aber deutlich, daß Marion sich darüber im klaren ist, daß die Styroporringe keine Bananen sind, und daß sie vielmehr dem Styropor für den Spielverlauf die Rolle von Bananen zuschreiben will, weshalb (siehe STIK 5.2.) die Äußerung als FREMDERNENNUNG kategorisiert wurde. Auf diese Weise lassen sich Fehlkatégorien zwar nicht völlig ausschließen, es dürfte jedoch kaum möglich sein, ihren Anteil weiter zu reduzieren. Für die eingangs erwähnte Hypothese einer wesentlichen Verschiedenheit der Sprechhandlungsregeln bei Kindern und Erwachsenen ließen sich übrigens in unseren Daten keine überzeugenden Anhaltspunkte finden. Auch das angeführte Beispiel ist in seiner Struktur bei genauerer Betrachtung nicht kindersprachspezifisch: Wenn ein Erwachsener eine Streichholzschatel auf den Tisch legt und dazu sagt „Das ist mein Wagen“, so gilt dies nicht als (unrichtige) FESTSTELLUNG, sondern als Rollenzuschreibung, falls es in einem Kontext geschieht, in dem er etwa seinem Gegenüber einen Unfallhergang veranschaulichen will.

2.4. Bestimmung des Beobachtungsrahmens

Wir haben in 2.1. sprachliche Handlungsfähigkeit als Fähigkeit zur intentionalen Veränderung der interpersonalen Momentansituation mittels der Hervorbringung sprachlicher Ausdrücke bestimmt. Die Manifestationen dieser Fähigkeit bei verschiedenen Personen sind nun nicht ohne weiteres vergleichbar, denn es ist klar, daß etwa ein Kind, dem Vorwürfe gemacht werden, sich sprachlich anders verhalten wird als eines, das einen Gegenstand haben will. So ist es wohl unumgänglich, die sprachlich zu verändernden Situationen für die Beobachtung innerhalb eines konstanten Rahmens anzusiedeln. Als ein solcher

¹³ Zu den daraus für die Kind-Erwachsenen-Kommunikation entstehenden theoretischen Schwierigkeiten vgl. Margalit (1976).

Rahmen bietet sich die interpersonale Globalsituation im eingangs charakterisierten Sinne an, wobei der gemeinsame Nenner der Folge von Momentansituationen eine übergreifende Intention eines der Kommunikationspartner ist. Diesen Partner wollen wir den fokussierten Partner nennen, weil er gewissermaßen im Brennpunkt des Beobachtungsinteresses steht. (Das heißt natürlich nicht, daß die Züge des oder der anderen, in komplementären personalen Situationen stehenden Partner nicht auch beobachtet und ausgewertet würden.) Wir bestimmen nun einen Beobachtungsrahmen als ein Paar, bestehend aus einer Ausgangs- und einer Endsituation, die ihrerseits wie folgt definiert sind:

- Eine *Ausgangssituation* ist eine interpersonale Momentansituation, in der der fokussierte Partner eine bestimmte, den oder die anderen betreffende Intention hat deutlich werden lassen.
- Eine *Endsituation* ist eine Situation, in der der fokussierte Partner diese Intention entweder verwirklicht oder aufgegeben bzw. auf nicht absehbare Zeit verschoben hat.

Der Zug, mit dem eine Ausgangssituation hergestellt wird, wird als erster Zug der Interaktion gewertet, der Zug, der die entsprechende Endsituation herbeiführt, als ihr letzter Zug.

2.5. Festsetzung der Beobachtungssituationen

Um das abstrakte Schema des Strukturrahmens auszufüllen, mußten Situationen ausgewählt werden, die, als Ausgangssituationen interpretiert, den beobachteten Kindern Gelegenheit geben konnten, sprachlich oder auch nichtsprachlich handelnd Endsituationen herbeizuführen. Ideal wäre dabei natürlich gewesen, Situationen zu verwenden, die als Anlässe für sprachliches Verhalten von Kindern dieser Altersstufe repräsentativ sind. Eine solche Repräsentativität zu ermitteln, ist jedoch, wenn überhaupt möglich, jenseits dessen, was in dem uns gesetzten Rahmen geleistet werden konnte. Die endgültige Auswahl erfolgte schließlich aufgrund eines Kompromisses, bei dem die folgenden Faktoren ausschlaggebend waren:

- (a) Relevanz der Situationen für die betreffenden Kinder¹⁴,
- (b) relative Unterschiedlichkeit der Situationen, um situationsspezifische Unterschiede der Aktualisierung des Sprachhandlungsrepertoires sichtbar zu machen, und
- (c) technische Realisierbarkeit im Rahmen eines sehr knapp bemessenen Etats.

Die Entscheidung fiel zugunsten von drei Situationen, die wie folgt bestimmt wurden (AS steht für Ausgangs-, ES für Endsituation):

Sit 1 „Kontaktaufnahme“ (fokussiertes Kind K und ein Partnerkind, Bekanntheitsgrad null oder fast null):

AS: K fängt an, mit dem anderen Kind Kontakt aufzunehmen oder reagiert positiv auf eine Initiative des Partners.

¹⁴ Relevanz wurde hier verstanden im Sinne (a) der Wichtigkeit der Bewältigung vergleichbarer Situationen im Rahmen der Entwicklung der kindlichen Interaktionsfähigkeit, (b) der Häufigkeit des Auftretens vergleichbarer Situationen im Tagesablauf eines durchschnittlichen Vorschulkindes. Für die ersten beiden Situationen finden sich enge Entsprechungen im Material einer in der gleichen Projektgruppe durchgeführten Untersuchung (v. Hauff/Wetter/Zeltner, 1977). Danach wurden diese Situationen als wichtig bis sehr wichtig eingestuft, die Entsprechung zu unserer zweiten Situation überdies als etwa zweimal pro Tag vorkommend.

ES: Die Interaktion der beiden Kinder hat die Form eines gemeinsamen Spiels oder Gesprächs angenommen oder sie wurde beendet.

Sit 2 „Ich möchte das haben“ (fokussiertes Kind K und ein Partnerkind, mittlerer Bekanntheitsgrad):

AS: K bringt den Wunsch zum Ausdruck, ein Spielzeug, das das andere Kind hat, zu erhalten.

ES: K hat das Spielzeug von dem anderen Kind erhalten oder es hat seinen Wunsch offenbar aufgegeben.

Sit 3 „Wir bauen einen Kaufladen auf“ (fokussiertes Kind K und zwei Partnerkinder, hoher Bekanntheitsgrad):

AS: K akzeptiert den Vorschlag des Beobachters, zusammen mit zwei anderen Kindern seiner Wahl einen Kaufladen einzurichten.

ES: Die Kinder erklären, daß sie fertig sind oder wenden sich einer anderen Tätigkeit zu.

Aus praktischen Gründen mußte in allen drei Fällen als alternative Endsituation auch der formale Abbruch des Protokolls eingeführt werden, wenn eine bestimmte maximale Protokollänge erreicht war.

3. Durchführung

3.1. Beobachtungsort und Auswahl der Probanden

Alle Beobachtungen wurden in Großstadtkindergärten durchgeführt, und zwar in Nebenräumen, wo die Beobachter mit den Kindern allein sein konnten. Bei den beobachteten Kindern unterschieden wir nach den drei Dimensionen Geschlecht, Alter und Schichtzugehörigkeit. Die Geschlechtsunterscheidung bedarf keiner Erläuterung; hinsichtlich des Alters trennten wir zwischen einer jüngeren Gruppe (4;0–5;5 Jahre) und einer älteren Gruppe (5;6–6;11). Die Unterscheidung nach Unter- und Mittelschicht wurde mithilfe der leicht modifizierten Berufsskala aus dem Scheuch-Index¹⁵ vorgenommen. So ergaben sich acht Gruppen, die mit jeweils drei Kindern besetzt wurden, so daß insgesamt 24 Kinder im Beobachtungsfokus standen. Zusammen mit den jeweiligen Partnern ergab sich eine Gesamtzahl von 100 beobachteten Kindern.

3.2. Erhebung der Rohdaten

Da Kinder fast ausschließlich an weibliche Bezugspersonen im Kindergarten gewöhnt sind, haben wir im Sinne eines möglichst geringen Beobachtereinflusses nur Beobachterinnen eingesetzt. Diese arrangierten Situationen, die das Auftreten einer Ausgangssituation hoch wahrscheinlich machten. Bei Sit 1 geschah das dadurch, daß sie sich von der Erzieherin das fokussierte Kind in den Raum schicken ließen, in dem sie sich mit dem alleine spielenden Kind befanden. Bei Sit 2 gaben sie dem Partnerkind ein Spielzeug, mit dem nur ein

¹⁵ Der Unterschicht zugeordnet wurden Kinder, deren Eltern einer der folgenden Berufsklassen zuzurechnen waren: Ungelernte, angelernte und Facharbeiter, untere Beamte und Angestellte (z. B. Briefträger, Schaffner, Polizist, kaufmännische und technische Angestellte, Industriemeister ohne eigenen Betrieb). Der Mittelschicht zugeordnet wurden Kinder, deren Eltern einer der folgenden Berufsklassen zuzurechnen waren: Qualifizierte Arbeiter, mittlere und leitende Angestellte und Beamte, Selbständige und Freiberufliche, sowie Studenten.

Kind gleichzeitig spielen kann. Bei Sit 3 schlugen sie dem fokussierten Kind vor, sich zwei Kinder aus der Gruppe zu holen und zusammen mit diesen aus den bereitgestellten Requisiten einen Kaufladen einzurichten. Ergab sich tatsächlich die gewünschte Ausgangssituation, so hielten sie verbale Züge per Tonband und nonverbale Züge handschriftlich fest. Beide Arten von Daten wurden dann in ein Protokoll übertragen, das als Ausgangspunkt für die Kategorisierung, d. h. die Zuordnung der Einzelhandlungen zu bestimmten Handlungstypen, diente.

3.3. Gewinnung der Enddaten

Als letzter Schritt der Datengewinnung wurden die in den Beobachtungsprotokollen festgehaltenen Rohdaten mithilfe von STIK interpretiert. Die Kategorisierung erfolgte parallel durch zwei Beurteiler, Beurteilungsdifferenzen wurden unter nochmaliger Heranziehung von STIK entschieden. Die interpretierten Protokolle enthielten 4023 Züge insgesamt, davon 2904 (72%) verbale Züge oder Sprechakte; von diesen wiederum waren etwa zehn Prozent Beobachteräußerungen, so daß die Datenbasis 2608 interpretierte Kinderäußerungen umfaßt. Dabei sind für jeden verbalen Zug folgende Informationen festgehalten:

1. Position in der Zugfolge zwischen Ausgangszug und Endzug
2. Sprecher
3. Adressat(en)
4. Sprechakttyp
5. Wortlaut der Äußerung
6. Gegebenenfalls relevante paralinguistische Merkmale
(Vgl. die verbalen Züge in dem Beispielprotokoll in Abschnitt 4.4.)

4. Ergebnisse

4.1. Übersicht

4.1.1. Eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilung der protokollierten Äußerungen auf die STIK-Typen ergibt folgendes Bild: Ohne Vorkommen blieben die Typen der bedingten Drohung (DROH₁), die rollenlöschenden Sprechakte ZURÜCKTRET und ABSETZ, sowie die Entschuldigungen. Einen nach den Voruntersuchungen unerwartet hohen Anteil hatten mit 14% die nicht kategorisierbaren Äußerungen, wovon allerdings der größte Teil auf akustische Unverständlichkeit des zu interpretierenden Wortlauts zurückzuführen ist. Die größte Häufigkeit wiesen die Feststellungen auf, gefolgt von Fragen, Behauptungen und Aufforderungen sowie, vielleicht nicht ganz so erwartet, den Bekräftigungen. Interessant ist vielleicht noch, daß solche Lieblingskinder der linguistischen Pragmatik, wie Versprechen – in beiden Formen, der bedingten (VERSPRECH₁) wie der unbedingten (VERSPRECH₂) – Drohen, Vorwerfen, Entschuldigen, Rechtfertigen, Raten und Warnen sämtlich nur recht selten gebraucht wurden.

4.1.2. Die Interaktionen in den drei verschiedenen Situationen lassen bereits in der äußeren Struktur deutliche Unterschiede erkennen:

Sit 1 (Kontaktaufnahme) brachte Zugfolgen von mittlerer Länge, die fokussierten Kinder machten 24% ihrer Äußerungen in dieser Situation. Der Verbalanteil war mit 65% der

Gesamtzugzahl hier deutlich am geringsten. Wir führen dies auf den geringen Vertrautheitsgrad der Partner in dieser Situation zurück: Je weniger sich zwei Kinder kennen, desto mehr scheinen sie den nonverbalen dem verbalen Kommunikationsmodus vorzuziehen.

Sit 2 (der Partner hat das gewünschte Spielzeug) ergab die kürzesten Interaktionen, die fokussierten Kinder machten nur 20% ihrer Äußerungen in dieser Situation – was nicht zu verwundern ist, da ja bereits eine Zwei-Zug-Folge Bitte-Erfüllung einen Beobachtungsrahmen füllt. Der Verbalanteil lag hier mit 70% deutlich höher.

Sit 3 schließlich (Kaufladenbau mit Partnern der eigenen Wahl) erbrachte sowohl die längsten Protokolle – durchschnittlich 85 Züge, die fokussierten Kinder machten 56% ihrer Äußerungen in diesem Rahmen – als auch den höchsten Verbalanteil (76%).

4.2. Sprechakte: Sprecherbezogene Auswertung

Bezüglich der Verteilung der kindlichen Sprechakte auf die Typen unseres Kategoriensystems sind wir den folgenden speziellen Fragen nachgegangen:

- Gibt es Unterschiede in der Typenverteilung, die für Situation, Alter, Schicht oder Geschlecht des Sprechers spezifisch sind?

Wenn ja:

- Welcher Art sind diese Unterschiede?
- Und wie lassen sie sich erklären?

4.2.1. Situationsvergleich (vgl. Anhang I, 1.)

Die in den Entwurf der Untersuchung eingegangene Annahme, daß nicht nur die äußere Interaktionsstruktur, sondern auch der Gebrauch von Sprechakten in den drei von uns arrangierten Situationen differiert, kann nach den Daten als bestätigt gelten, wenn auch die meisten Unterschiede nicht sehr markant sind.

Sit 1 ist gekennzeichnet durch einen – verglichen mit den anderen Situationen – relativ hohen Anteil der Typen MITTEIL, BEST. APPELL, ABSICHT ÄU. Eine überzeugende Interpretation dieser Tatsache ist allerdings schwierig und wir haben darauf verzichtet, daraus Rückschlüsse auf bestimmte Strategien der Kontaktaufnahme zu ziehen, Anders bei *Sit 2*, wo sich eine verhältnismäßig hohe Anzahl von Äußerungen der Typen AUFF, BITT, BEKRÄFTIG, ANRED und UNMUT ÄU feststellen ließ. Dies steht in Einklang mit dem, was die Definition des Beobachtungsrahmens erwarten läßt: Die Direktiva bringen die situationsspezifische Intention des Habenwollens zum Ausdruck; wird diese nicht erfüllt, so folgt häufig ein Nachhaken bzw. entsprechende Gefühlsäußerungen.

Sit 3 schließlich ist vor allem durch den hohen Prozentsatz von aufmerksamkeitserwerbenden Äußerungen (AUF. LENK und ANRED) und von sprecherbindenden Sprechhandlungen (VORSCHLAG, AKZEPTIER) gekennzeichnet. Ersteres ist durch die hier vermehrten Möglichkeiten der Adressatenauswahl (3 statt 2 Kinder in der Gruppe) erklärbar, letzteres durch die Notwendigkeit der Koordination der Einzelbeiträge zu dem gemeinsamen Vorhaben „Kaufladenbau“.

4.2.2. Altersvergleich (vgl. Anhang I, 2.)

Die im Rahmen der allgemeinen Sprachentwicklung zu erwartenden altersspezifischen Unterschiede im sprachlichen Handeln erwiesen sich als global gesehen nicht frappierend.

Statistisch signifikant¹⁶ waren sie in den folgenden Punkten: Erstaunens- und Wunschäußerungen nehmen in dem untersuchten Alterszeitraum ab, Absichtsäußerungen dagegen zu, was in Verbindung zu bringen ist mit abnehmender Impulsivität bei wachsender Soziozentrizität (Berücksichtigung der Partnerinteressen). Mit fortschreitendem Alter nehmen auch Behauptungen (mit anzweifelbarem Wahrheitsgehalt) ab; darin könnte sich eine zunehmend realistische Einschätzung der Umwelt widerspiegeln. Zugleich werden die sprachlichen Äußerungen zunehmend partner-orientiert: der Anteil von VORSCHLAG und EMPF. BEST steigt signifikant an (von 1,97% auf 3,46% bzw. von 0,34% auf 1,55%; zum Vergleich: bei den Beobachteräußerungen betrug der Anteil von EMPF. BEST 7,78%, der von VORSCHLAG 5,74%).

4.2.3. Geschlechtsunterschiede (vgl. Anhang I, 3.)

Auch im Geschlechtervergleich waren Unterschiede im Gebrauch bestimmter Sprechakttypen zu beobachten. So machten z. B. die Mädchen signifikant *mehr* Äußerungen der Typen MITTEIL, VERMUT, AKZEPTIER und signifikant *weniger* Äußerungen des Typs BITT. Der Typ SELBSTERNENN wurde ausschließlich von Jungen gebraucht. Die hier sich abzeichnende Tendenz wird beim zusammenfassenden Vergleich von Gruppen von Sprechakten bestätigt: Die Direktiva AUFF, BITT, BEF werden häufiger von Jungen verwendet (8,08% gegenüber 5,69% bei den Mädchen), während Mädchen eindeutig mehr Sprechakte gebrauchen, die äußere Sachverhalte darstellen (Gruppe 1; 31,62% gegenüber 24,78% bei Jungen). Diese Daten stehen zumindest nicht in Widerspruch zu der Annahme, daß bereits im sprachlichen Handeln von Vorschulkindern bestimmte Geschlechtsrollenmerkmale wie größere Vorsicht und geringere Initiative (bei Mädchen) bzw. geringere Vorsicht und größere Initiative (bei Jungen) zum Ausdruck kommen.

4.2.1. Schichtunterschiede (vgl. Anhang I, 4.)

Schichtenspezifische Unterschiede in verschiedenen Aspekten des Sprachverhaltens haben ein ergiebiges Untersuchungsfeld für die soziolinguistische Forschung abgegeben.¹⁷ Wir hatten deshalb auch mit schichtenspezifischen Unterschieden in der Verteilung der Sprechakttypen gerechnet. Unsere Ergebnisse zeigten jedoch nur wenige auffällige Differenzen an. Am deutlichsten unterscheiden sich die beiden Gruppen in dem jeweiligen Anteil der kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen (Gruppe 0) an der Gesamtmenge der Äußerungen: 26,18% bei Mittelschichtskindern und 20,78% bei Unterschichtskindern. Besonders diskrepant ist dabei der Sprechakt des Ansprechens: Mittelschichtskinder verwenden sehr viel häufiger als Unterschichtskinder das persönliche ANRED (4,38% vs. 1,25%), während das etwas allgemeinere AUF. LENK in unserer Stichprobe häufiger bei Unterschichtskindern anzutreffen ist (4,68% vs. 2,83%). (Zur Veranschaulichung: ANRED wird meist durch Nennung des Vornamens realisiert, AUF. LENK meist durch die spezielle Aufforderung „Schau mal!“ oder einfach „Hej!“.)

Interessanterweise entsprechen die schichtspezifischen Muster der Häufigkeitsverteilung in den Gruppen 0 und 1 des Kategoriensystems zu einem beträchtlichen Teil den altersspezifischen – und zwar derart, daß Unterschichtskinder dem Sprechaktgebrauch der äl-

¹⁶ Zur Prüfung der statistischen Signifikanz der Differenz zweier relativer Häufigkeiten vgl. Sachs (1974), 262 f.

¹⁷ Vgl., um nur einen Titel zu nennen, Neuland (1975), sowie die dort aufgeführte Literatur.

teren Kinder und Mittelschichtskinder demjenigen der jüngeren Kinder nahekomen. Dies gilt insbesondere für FESTSTELL und EMPF. BEST (jeweils höherer Anteil bei Unterschichts- und älteren Kindern) sowie BEH, BEST, APPELL, BEKRÄFTIG und EXPLIZIER (Jeweils höherer Anteil bei Mittelschichts- und jüngeren Kindern). Sollten Unterschichtskinder bezüglich dieses Aspekts des Sprachgebrauchs ein „reifere“ Verhalten aufweisen als Mittelschichtskinder? Die Hypothese ließe sich aufstellen, bedürfte zur Erhärtung aber unseres Erachtens noch weiterer stützender Daten.

Weniger ausgeprägt, aber in der Tendenz bemerkbar, ist der Schichtenunterschied in den Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken (Gruppe 4). Diese Sprechakte (mit Ausnahme von ABSICHT ÄU) werden häufiger von Unterschichtskindern verwendet, das Ergebnis ist allerdings im statistischen Sinn noch nicht bedeutsam.

4.3. Die Adressaten der Sprechakte

4.3.0. Bisher haben wir nur über die Senderseite der Sprechaktproduktion berichtet. Aufschlußreich für ein Verständnis der sprachlichen Handlungsfähigkeit kann aber auch die Betrachtung der Empfängerseite sein. Die Frage lautet dann: Bestehen Unterschiede in der Verteilung der Sprechakthäufigkeiten in Abhängigkeit von bestimmten Unterschieden bei den jeweiligen Partnern? Sollte dies der Fall sein, so könnte dadurch die Vermutung gestützt werden, daß auch Kinder imstande sind, ihr Sprachverhalten nach Maßgabe der linguistischen und pragmatischen Kompetenz ihrer Kommunikationspartner zu variieren.

Voraussetzung für die Untersuchung einer solchen Frage ist natürlich eine heterogene Zusammensetzung der Interaktionsgruppen. Unter den von uns erhobenen 79 Protokollen befanden sich 60 Protokolle, in denen die beteiligten Kinder sich bezüglich der Merkmale Geschlecht, Alter und/oder Schichtzugehörigkeit unterschieden. Der vergleichsweise kleine Umfang unseres Datenmaterials erlaubt es natürlich nicht, weitreichende Schlußfolgerungen zu ziehen. Der Datensatz wurde noch dadurch reduziert, daß nicht in allen Fällen der Adressat einer sprachlichen Äußerung einwandfrei identifiziert werden konnte. Aus der verbliebenen Datenmenge lassen sich folgende Ergebnisse über die Sprechaktadressierung herleiten, die eine interessante Ergänzung zur sprecherbezogenen Analyse der Sprechaktproduktion bilden:

4.3.1. Sprechaktadressierungen der Kinder untereinander

Altersvergleich: Der auffälligste Unterschied im Vergleich der beiden Altersgruppen besteht in der Verteilung der adressatenbindenden Sprechakttypen (FRAG, AUFF, BITT, BEF und VERSPRECH₁). Fast jeder fünfte Sprechakt, der an jüngere Kinder gerichtet ist, gehört zu dieser Kategorie (19,23% gegenüber 11,56% an ältere Kinder). Auffordern ist der häufigste Sprechakt, den jüngere Kinder überhaupt erhalten (9,24%). Sie selbst hingegen äußern ihn mit wesentlich geringerer Häufigkeit (5,14%). Dieses Mißverhältnis könnte als Anzeichen einer nicht gleichwertigen Stellung in den Partnerbeziehungen gedeutet werden. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Verteilung insbesondere der (an sich selten verwendeten) Sprechakttypen TADEL und VORWERF, die überwiegend an jüngere Kinder gerichtet sind (insgesamt 1,55% gegenüber 0,55% an ältere Kinder). Andererseits erhalten aber auch jüngere Kinder mehr Bestätigungen, ANRED, RÜCKFRAG

und kommunikationsbezogene Gliederungssignale (z. B. „also“, „jetzt“), die gewissermaßen als kommunikative Hilfestellungen für die Angesprochenen fungieren könnten. Eindeutig sachbezogene Sprechakte, wie MITTEIL, FESTSTELL und Beantwortungen, werden bedeutend häufiger an die älteren Kinder adressiert.

Geschlechtsunterschiede: An die Jungen werden wesentlich mehr AUFLINK, ANRED und BEST. APPELL sowie AUFF und BITT adressiert als an die Mädchen. In weniger ausgeprägter Deutlichkeit gilt dies auch für ABLEHN und VORWERF. Nahezu 26% aller Äußerungen, die an Jungen gerichtet sind, entfallen auf diese Sprechakttypen (im Vergleich zu 12,9% bei den Mädchen). Während die Jungen demnach zu einem beträchtlichen Teil Empfänger von Äußerungen sind, die Appellcharakter haben und Verpflichtungen an sie enthalten, werden an Mädchen überwiegend Sprechakte adressiert, die äußere Sachverhalte darstellen (30,06% vs. 22,79% an Jungen) – hauptsächlich FESTSTELL und MITTEIL. Dieses Ergebnis könnte Anlaß zur Vermutung geben, daß bereits Kinder in der von uns untersuchten Altersstufe Geschlechtsrollendifferenzierungen vornehmen und ihr sprachliches Handeln darauf einstellen.

Schichtunterschiede: Unterschichtskinder werden seltener angesprochen als Mittelschichtskinder; im Durchschnitt sind 7,4 Sprechakte pro Protokoll an sie gerichtet gegenüber 10,4 Sprechakten an die Adresse der Mittelschichtskinder. Ein beachtlicher Teil davon sind aufmerksamkeitslenkende Äußerungen (AUFLINK und ANRED): 9,14% an die Unterschichtskinder und nur 5,68% an Mittelschichtskinder. Außerdem erhalten Unterschichtskinder wesentlich mehr Äußerungen vom Typ MITTEIL, FESTSTELL, BITT und ERSTAUN ÄU, Mittelschichtskinder dagegen eine bedeutend höhere Anzahl von Gliederungssignalen und Sprechakten vom Typ EXPLIZIER, BEST. APPELL sowie BEH. Interessanter als diese Unterschiede erscheint uns das – infolge geringerer Häufigkeit weniger krasse, aber in der Tendenz sichtbare – Ergebnis, wonach Mittelschichtskindern mehr unbedingte Versprechen und Erlaubnisse eingeräumt werden als Unterschichtskindern, obwohl sie selbst weniger bereit sind, Sprechakte von dieser Art zu vollziehen. Ebenso erhalten Mittelschichtskinder mehr Antworten als Unterschichtskinder und prozentual auch mehr als sie selbst erteilen. Diese Tendenz gilt allerdings auch für die Sprechakttypen ABLEHN und BESTREIT.

Diese Ergebnisse sind sicherlich nicht eindeutig interpretierbar, sie geben vielmehr Anlaß zu neuen Fragen. Im Zusammenhang mit der schichtenspezifischen Sprechaktadressierung ließe sich die Hypothese erwägen, ob Mittelschichtskinder ihren Partnerkindern in mancherlei Hinsicht dominierend erscheinen, so daß diese zu größeren kommunikativen „Zugeständnissen“ (z. B. in Form von mehr Antworten, Explikationen, BEST. APPELL, ERLAUB und VERSPRECH) bereit sind, bzw. sich zu stärkerer Widersetzung (ABLEHN und BESTREIT) veranlaßt sehen.

4.3.2. Sprechaktadressierung an die Gruppe

Die vorangegangenen Ergebnisse gelten nur für die Adressierung an Einzelpartner. Eine Anzahl von Sprechakten (15,27%) richtete sich aber an mehrere Partner bzw. an die ganze Gruppe. Naturgemäß kamen diese Fälle überwiegend in der Situation 3 vor (88,6% aller gruppenadressierten Sprechakte); in den beiden anderen Situationen waren die Angesprochenen dann das Partnerkind und die Beobachterin.

Der mit Abstand häufigste Sprechakt, der an die Gruppe gerichtet wurde, ist vom Typ FESTSTELL (20%). Es folgt eine Reihe von Sprechakten mit annähernd gleicher relativer

Häufigkeit (zwischen 4,5% und 6,8%): BEH, AUFLINK, ANRED, ERSTAUN ÄU, FRAG, MITTEIL, VORSCHLAG und REF. Wie man sieht, handelt es sich hierbei überwiegend um Sprechakte, die äußere Sachverhalte ins Bewußtsein der Partner rücken sollen und Appelldarakter haben. Dieses Ergebnis entspricht auch völlig der Erwartung, da ja Inhalt und Funktion gerade von gruppenadressierten Äußerungen darauf abzielen, Aufmerksamkeit bei einer größeren Zuhörerschaft zu erwecken und allgemein interessierende Tatbestände auszusprechen.

4.3.3. Sprechaktadressierungen an die Beobachterinnen

Das sprachliche Verhalten der Kinder gegenüber den Beobachterinnen weicht ganz erheblich von demjenigen gegenüber anderen Kindern ab. 10,82% aller Kinderäußerungen waren an die Beobachterinnen gerichtet. Unübersehbar sind allerdings die Häufigkeitsunterschiede zwischen den drei Situationen: In der ersten Situation waren es lediglich 6,13%, in der zweiten 17,44% und in der dritten 10,48%. Der verhältnismäßig hohe Anteil an Beobachteradressierungen in der Situation 2 ergibt sich im wesentlichen daraus, daß nicht wenige Kinder dann, wenn sie ihr Ziel, das Spielzeug vom Partnerkind zu erhalten, nicht sofort erreichten, Zuflucht zu einer Art „Umwegstrategie“ nahmen und zwischendurch Gespräche mit der Beobachterin anknüpften (vgl. das unten in 4.4. diskutierte Beispiel). Überraschend ist der relativ kleine Prozentsatz von beobachteradressierten Äußerungen in der Situation 1. Hier hatten wir erwartet, daß Kinder, die sich fremd sind, eher dazu neigen würden, sich an die Beobachterin zu wenden.

Der häufigste Sprechakt, der an die Beobachter adressiert war, ist FRAG (15,71%). Der zweithäufigste Typ sind die Antworten (11,07%), danach kommen in der Häufigkeitsreihe AKZEPTIER, MITTEIL (hauptsächlich in Situation 2) und FESTSTELL (jeweils 7,14%) sowie ANRED (6,43%). In allen Fällen unterscheiden sich diese relativen Häufigkeiten von den entsprechenden Sprechakthäufigkeiten gegenüber Partnerkindern.

Bemerkenswerterweise wird eine Reihe von Sprechakten gegenüber Beobachtern überhaupt nicht oder auffallend selten verwendet. Aufforderungen (ansonsten einer der häufigsten Sprechakte in unseren Protokollen) wurden kein einziges Mal an Beobachterinnen gerichtet, ebensowenig BESTREIT. Nur jeweils einmal wurden Sprechakte u. a. vom Typ ABLEHN, AUFLINK, RÜCKFRAG, UNMUT ÄU und GS (Gliederungssignal) geäußert.

Dieses Ergebnis zeigt u. E. deutlich, daß schon Kinder im Vorschulalter ihre Kommunikationssituation, die vermutlichen Erwartungen ihrer Partner u. ä. in erstaunlich guter Weise einzuschätzen in der Lage sind und ihr eigenes sprachliches Verhalten dementsprechend anpassen können.

4.3.4. Selbstadressierte Äußerungen

Etwa 10% der Kinderäußerungen sind selbstadressiert. Ein starker Situationseinfluß ist dabei unverkennbar. Nahezu die Hälfte der selbstadressierten Sprechhandlungen trat in Situation 2 auf. 23,84% aller Kinderäußerungen in dieser Situation sind nicht direkt an einen Partner gerichtet (in Situation 1 sind 6,94% und in Situation 3 7,72% selbstadressiert). Dieser außerordentlich hohe Prozentsatz ist zum größten Teil auf die Sprechaktivität derjenigen Kinder zurückzuführen, die laut Versuchsanordnung zuerst im Besitz des Spielzeugs waren und ihr eigenes Spiel verbal begleiteten. Das „Vor-sich-hin-Sprechen“ dieser Kinder war möglicherweise in ihren Überlegungen auch eine Maßnahme, um die Forderungen und Bitten der Partnerkinder „überhören“ zu können.

Mehr als ein Viertel aller selbstadressierten Äußerungen (28,42%) war anhand unserer Sprechakttypenliste nicht kategorisierbar. Unter den kategorisierbaren Sprechakten entfielen 16,55% auf den Typ FESTSTELL, jeweils 7,91% auf ERSTAUN ÄU und NENN (d. s. Äußerungen ohne erkennbaren Gegenstandsbezug, Kunstwörter u. ä.) und 7,19% auf UNMUT ÄU. Von den restlichen Sprechakttypen war keiner mit mehr als 4% der Gesamthäufigkeit vertreten.

Zwischen den beiden von uns untersuchten Altersgruppen besteht kein Unterschied bezüglich der relativen Anzahl selbstadressierter Äußerungen. Bei Jungen fanden wir einen etwas größeren Prozentsatz als bei Mädchen (12,11% vs. 9,06%) und bei Unterschichtskindern einen höheren als bei Mittelschichtskindern (13,36% gegenüber 8,35%).

4.4. Sequenzen und Strategien: Exemplarische Diskussion eines Protokolls

Die Auswertungen, über deren Ergebnisse wir bislang berichtet haben, erschöpfen noch keineswegs den Bereich dessen, was an Auswertung unseres Datenmaterials möglich ist. Im Abschnitt 3.3. haben wir in sechs Punkten die Arten von Informationen aufgeführt, die für jeden protokollierten verbalen Zug festgehalten sind. Davon wurden bislang fast ausschließlich Sprechakttyp, Sprecher und Adressat berücksichtigt. Der Interaktionszusammenhang, in dem eine bestimmte Äußerung steht, muß zwar bereits bei der Sprechakttypenzuordnung berücksichtigt werden, hat aber darüber hinaus bislang noch keine gesonderte Beachtung gefunden. Wir hatten (vgl. oben 2.1.), in Anlehnung an spieltheoretische Vorstellungen, die Interaktionen innerhalb der Beobachtungsrahmen aufgefaßt als Folgen von Zügen, die die Ausgangssituation über eine Reihe von Zwischensituationen in eine Endsituation überführen. Diejenigen Züge, die Handlungen eines bestimmten Interaktionspartners darstellen, lassen sich dann als Realisierung einer bestimmten zugrundeliegenden Strategie interpretieren, die dieser Partner in irgendeiner Weise verinnerlicht hat. (Es ist natürlich anzunehmen, daß eine solche Strategie bei Kindern in den seltensten Fällen die Form eines bewußten Handlungsplans hat.) Es war eines der ursprünglichen Ziele unserer Untersuchung, einige Merkmale von Interaktionsstrategien, wie sie von Vorschulkindern typischerweise realisiert werden, herauszufinden. Als Basis für den Schluß auf zugrundeliegende typische Strategien sollte das Auftreten von wiederkehrenden Mustern in den protokollierten Handlungssequenzen gelten.

Es ist eines der Ergebnisse dieser Untersuchung, daß bei der hier verwendeten Stichprobengröße¹⁸ sich keine solchen Muster mit hinreichender Deutlichkeit abzeichnen. Wir werden daher im folgenden nur ein Beispielprotokoll zur Situation 2 einer exemplarischen Analyse unterziehen, um daraus einige mehr spekulative Hypothesen abzuleiten.

Zunächst einige Erläuterungen zur Protokollform und den verwendeten Zeichen- und Abkürzungen. Die ersten beiden Protokollspalten sind mit Ag und Ad markiert und enthalten die Bezeichnungen des jeweils Handelnden bzw. des Adressaten des betreffenden Zuges. P steht für das fokussierte Kind Peter, S für das Partnerkind Stefan und X für die Beobachterin. In der dritten Spalte steht die laufende Zugnummer und die vierte Spalte enthält den Wortlaut der Äußerung (bei verbalen Zügen) bzw. zwischen doppelten Schräg-

¹⁸ Die Reduktion der Stichprobengröße unter das ursprünglich vorgesehene Maß entzog sich der Einflußnahme der Autoren. Sie ist als Indiz für die Situation der Forschungsförderung in der Bundesrepublik 1976 zu werten.

PROTOKOLL T2

Ag	Ad	Nr.	Äußerung/Aktion/Ereignis	STIK-Kategorie
P	S	1	Stefaan	ANRED
S	P	2	Ja	EMPF. BEST (1)
P	S	3	Darf ich einmal?	BITT
S	P	4	//reagiert nicht auf ihn//	N-Erfüll (3)
S		5	//spielt weiter//	–
P		6	//klettert auf den Tisch//	–
S		7	//spielt stumm//	–
P		8	//schaut zu//	–
P	S	9	//rückt ihm immer mehr auf die Pelle//	–
P	X	10	Wir haben im Kindergarten drunten auch so nen Flipper	MITTEIL
X	P	11	Mhm	EMPF. BEST (10)
P	X	12	Aber schon viel größer!	MITTEIL
S		13	//schießt//	–
P	S	14	Laß mich! (geflüstert)	AUFF
P	S	15	Stefan! (lauter)	ANRED
S	P	16	Mm (abwehrend)	ABLEHN (14)
P	S	17	(unverständliches Geflüster)	?
S		18	//spielt in erhöhtem Tempo weiter//	–
S	P	19	Woaß i aa neet	MITTEIL
P	S	20	//wendet sich weg//	–
P		21	//geht durchs Zimmer//	–
P		22	//untersucht die Essenstonnen//	–
P	S	23	//kommt wieder an den Tisch//	–
P		24	//bläst die Backen voll Luft, so daß ein saugendes Geräusch entsteht//	unmut äu
P	S	25	Darf ich mal?	BITT
S	P	26	Hernach (ungeduldig)	VERSPRECH ₂
S		27	//schießt ein paarmal//	–
S	P	28	Jetzt kummst eh du dro	VERSPRECH ₂
S	P	29	//gibt ihm den Flipper//	Einlös (28)
P	S	30	//nimmt den Flipper//	–

strichen die Beschreibung der Aktion oder des Ereignisses (bei non-verbalen Zügen). In der fünften Spalte steht die STIK-Kategorie, der der jeweilige Zug von den Beurteilern zugeordnet wurde. Beide Kinder sind Jungen und gehören mit 6 bzw. 5 3/4 Jahren der älteren Altersgruppe an. Peter wurde der Mittelschicht zugerechnet, Stefan der Unterschicht. Das Spielzeug, das sich in Stefans Besitz befindet und das Peter haben will, war, wie in allen Aufnahmen zu Situation 2, eine Art Flipper: Man kann darin Kugeln in ein Feld schießen, in dem sie an verschiedenen, mit verschiedenen Punktezahlen gekennzeichneten Stellen liegenbleiben können. Die Gesamtlänge der Interaktion ist mit 30 Zügen ziemlich repräsentativ für Situation 2 (Durchschnittslänge 29,10 Züge), der Verbalanteil liegt allerdings mit 46,67% deutlich unter dem Durchschnitt von 70,85%. Auf der Suche nach wiederkehrenden Abfolgemustern haben wir Ausgangs- und Endsituation nach der Art ihrer Realisierung subkategorisiert, im Falle von Situation 2 mit 5 Subkategorien für erstere und mit 6 für letztere. Das ergab bei 29 Protokollen 16 verschiedene Paarungen, davon allerdings 9 von der gleichen Art wie im Beispielprotokoll:

Ausgangssituation: Das fokussierte Kind drückt seinen Wunsch direkt und verbal aus; Endsituation: Das Partnerkind übergibt dem fokussierten Kind das Spielzeug auf dessen Initiative hin.

Die protokollierten Züge verteilen sich wie folgt auf die Personen und STIK-Kategorien:

- a) Peter macht 17 Züge, davon 8 verbale. Von diesen sind 6 an Stefan gerichtet: 2 Anreden, 2 Bitten, eine Aufforderung und eine wegen Unverständlichkeit nicht kategorisierbare Äußerung. 2 Mitteilungen sind an die Beobachterin adressiert. Von den übrigen Zügen wurde einer (Nr. 24) als non-verbale, nicht-adressierte Unmutsäußerung interpretiert.
- b) Stefan macht 12 Züge, davon 5 verbale: Eine Empfangsbestätigung, eine Ablehnung, eine Mitteilung sowie 2 unbedingte Versprechen, alle an Peter gerichtet. Einer von Stefans non-verbalen Zügen (Nr. 4) wurde als Nichterfüllung von Peters Bitte (Nr. 3) interpretiert, ein anderer (Nr. 29) als Einlösung des Versprechens unter Nr. 28.
- c) X wird ihrer Rolle als teilnehmende Beobachterin gerecht, indem sie die an sie gerichtete Mitteilung (Nr. 10) mit einer Empfangsbestätigung quittiert, aber durch keine weiteren Züge in die Interaktion eingreift.

Was nun die, seinem manifesten Verhalten zugrundeliegende, sprachliche Handlungsfähigkeit Peters betrifft, so möchte man gerne darüber mehr sagen können, als daß er offenbar die Disposition hat, in Situationen dieser Art Anreden, Bitten und Aufforderungen an den Partner und Mitteilungen an Dritte zu richten. Solche weitergehenden Aussagen werden möglich, wenn man das manifeste Verhalten als Ausdruck einer zugrundeliegenden Strategie auffaßt. Dazu wollen wir die Gesamtinteraktion in 7 Teilsequenzen wie folgt auflgliedern:

- 1. (Zug 1–5): 1. Versuch und Scheitern
- 2. (Zug 6–9): 1. Zwischenphase: Abwarten
- 3. (Zug 10–13): 1. Zwischenphase: Ausweichen auf die Beobachterin
- 4. (Zug 14–16): 2. Versuch und Scheitern
- 5. (Zug 17–19): 2. Zwischenphase: Andere Kommunikation mit dem Partner (Frage?)
- 6. (Zug 20–24): 2. Zwischenphase: Ausweichen in den Raum hinein
- 7. (Zug 25–30): 3. Versuch und Erfolg

Nun läßt sich Peters Anteil an der Interaktion verstehen als eine der möglichen Realisierungen etwa der folgenden Strategie: Wenn du von einem anderen Kind einen Gegenstand haben willst, mit dem dieses gerade beschäftigt ist, bitte es erst um Erlaubnis, ihn zu haben. Erhältst du ihn nicht, so warte ab. Erhältst du ihn immer noch nicht, so spiele gegenüber Dritten den Wert des gewünschten Gegenstands herunter. Versuche es dann mit einer Aufforderung. Bleibt auch diese erfolglos, so versuche, dem Partner auf andere Weise näher zu kommen. Wende Dein Interesse bei Mißerfolg anderen Gegenständen zu. Versuche es dann noch einmal mit einer Bitte ... usw.. Eine vollständige Strategiebeschreibung müßte für alle denkbaren Zwischensituationen diejenige Verhaltensweise angeben, die bei ihrem Eintreten gezeigt würde, bis hin zu einer Endsituation, d. h. Zielerreichung oder -aufgabe. Eine Interaktion ist dann bestimmt durch die den Verhaltensweisen aller Partner zugrundeliegenden Strategien, denn aus ihnen ergeben sich die jeweils erreichten Zwischensituationen.

Für die Beobachterin war die Strategie durch ihre Instruktionen vorgegeben: Halte dich soweit wie möglich aus der Kind-Kind-Interaktion heraus, aber reagiere natürlich, sobald du von einem Kind angesprochen wirst.

Aus dem Verhalten Stefans ließe sich auf etwa folgende zugrundeliegende Strategie

schließen: Will ein anderes Kind einen Gegenstand, mit dem du gerade spielst, von dir haben, so zeige keine Reaktion. Macht es einen zweiten Versuch, so antworte ablehnend. Fragt es dich etwas, so antworte desinteressiert und spiele weiter. Bittet es noch einmal, so tu als hättest du ihm das Spielzeug ohnehin gerade geben wollen, laß es noch etwas warten und gib es ihm dann. (Zur Vollständigkeit fehlen hier die Verhaltensweisen, wenn das andere Kind keine weiteren Versuche macht oder diese anders ausführt, z. B. indem es das Spielzeug wegzureißen versucht.)

Ohne umfassendere Untersuchungen müssen derartige Hypothesen über zugrundeliegende Strategien freilich Spekulation bleiben. Entsprechendes gilt für die Repräsentativität: Zwar läßt sich aus unseren Daten die Vermutung ableiten, daß „Umwegstrategien“ mit Ausweichphasen wie in der 3. und 5. Teilsequenz unseres Beispiels bei Kindern der untersuchten Altersstufe recht häufig sind. Ebenso scheinen der Inhalt des ersten Ausweichens, der herabsetzende Vergleich, und die Figur des „nicht weil du es willst, sondern weil ich es ohnehin vorhatte“ in der Einleitung der Übergabe typische Elemente des kindlichen Sprechhandlungsrepertoires zu sein. Doch können unsere Daten nur zur Bildung solcher Hypothesen beitragen, zu ihrer Erhärtung oder Erschütterung bedarf es weitergehender Forschung.

4.5. Der aktualisierte Wortschatz

Um eventuell sich abzeichnende Auffälligkeiten in dem Wortschatz, der in den Beobachtungssituationen aktualisiert wurde, nicht unberücksichtigt zu lassen, haben wir unser Datenmaterial auch nach den verwendeten Wörtern ausgezählt. Dabei ergaben sich, wie zu erwarten, deutliche Unterschiede zwischen Beobachter- und Kindersprache. Wir haben außerdem zum Vergleich die Werte herangezogen, die K. R. Wagner (1974/75) für einen Tag mündlicher Sprachproduktion seiner 9jährigen Tochter Teresa ermittelt hat. Dieser letzte Vergleich kann allerdings nur als grobe Näherung verstanden werden, da Wagner zum Teil andere Analyseprinzipien zugrunde legt.¹⁹ Eine Übersicht ergibt folgendes Bild:

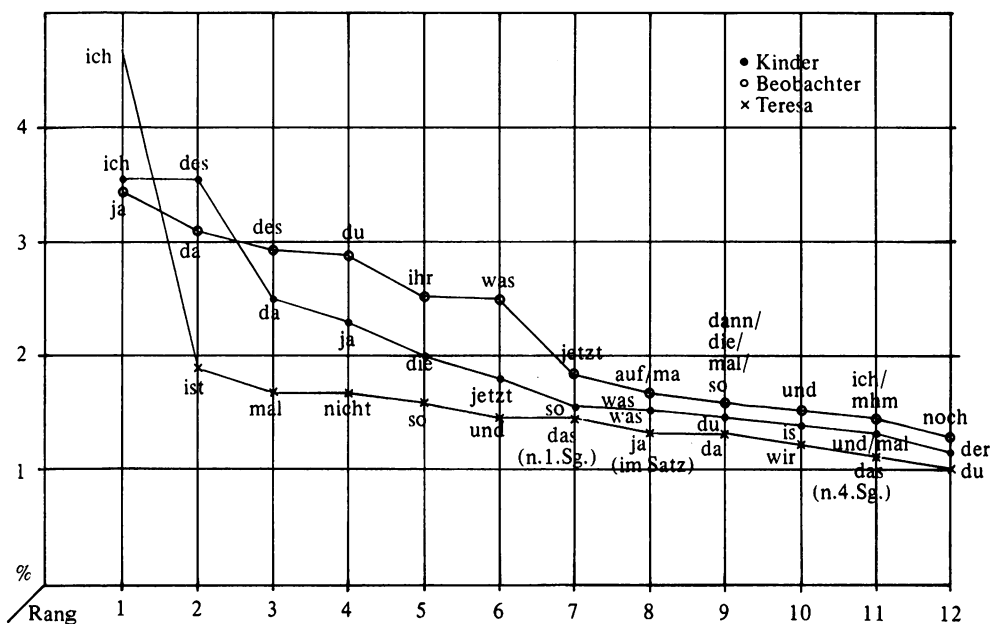
	Kinder	Beobachter	Teresa
Gesamtzahl tokens	7221	1355	28142
Gesamtzahl types	1412	398	3825
Type-token-ratio ²⁰	0,1955	0,2937	0,1359
Tokens pro Äußerung	2,8723	4,5777	8,75

¹⁹ Während wir uns bei der Identifizierung der einzelnen Grundausrücke streng an die Oberfläche gehalten haben (so gilt uns z. B. ‚die‘ als ein Grundausruck), bezieht Wagner die Funktion mit ein (er unterscheidet z. B. zwischen ‚die (f. 1. Sg.)‘ und ‚die (f. 4. Sg.)‘). Andererseits definiert Wagner die Äußerung rein formal (ein von Außenpausen bzw. Sprecherwechseln umgrenzter Ausdruck), wir hingegen funktional (ein Ausdruck, der zum Vollzug eines Sprechaktes dient); so gilt uns z. B. ‚Claudia, komm mal‘ als zwei Äußerungen, wenn damit die Sprechakte des Anredens und Aufforderns vollzogen werden.

²⁰ Die Type-token-ratio ist ein Maß für die Diversifikation: Je weniger Ausdrücke in dem Korpus wiederholt werden, desto mehr nähert sie sich dem Maximalwert 1. Allerdings sind die Werte für Korpora stark unterschiedlichen Umfangs nicht streng vergleichbar, da die Häufigkeit von Wiederholungen auch bei starker Diversifikation mit wachsendem Textumfang zwangsläufig zunimmt.

Ins Auge fällt dabei, daß die Beobachteräußerungen im Durchschnitt erheblich länger sind als die der Kinder. (Die Tatsache, daß die 9jährige Teresa wiederum sehr viel längere Äußerungen macht, muß zum Teil auf Wagners unterschiedliche Definition von ‚Äußerung‘ zurückgeführt werden, vgl. Anmerkung 19.) Interessant erscheint uns ferner ein Vergleich der zwölf am häufigsten gebrauchten Grundausrücke (‚Wörter‘). Die mit ‚abs. H.‘ gekennzeichneten Spalten enthalten die absolute Häufigkeit der Vorkommnisse, die mit ‚%‘ gekennzeichneten die relative in Prozenten der Gesamtzahl.

Rang	Kinder			Beobachter			Teresa		
	Ausdruck	abs. H.	%	Ausdruck	abs. H.	%	Ausdruck	abs. H.	%
1	ICH	245	3,39	JA	45	3,32	ICH	1331	4,73
2	DES	241	3,34	DA	41	3,03	IST	527	1,87
3	DA	183	2,53	DES	40	2,95	MAL	462	1,64
4	JA	166	2,30	DU	39	2,88	NICHT	458	1,63
5	DIE	146	2,02	IHR	33	2,44	SO	394	1,40
6	JETZT	133	1,84	WAS	32	2,36	UND	388	1,38
7	SO	109	1,51	JETZT	24	1,77	DAS	380	1,35
							(n. 1. Sg.)		
8	WAS	107	1,48	AUF/MA	21	1,55	JA	339	1,20
							(im Satz)		
9	DU	99	1,37	DANN/DIE	20	1,48	DA	329	1,17
				MAL/SO					
10	IS	93	1,29	UND	19	1,40	WIR	297	1,06
11	UND/MAL	91	1,26	ICH/MHM	18	1,33	DAS	291	1,03
							(n. 4. Sg.)		
12	DER	74	1,02	NOCH	15	1,11	DU	269	0,96



Auffällig ist der Unterschied im Gebrauch der personaldeiktischen Ausdrücke: Während das ‚ich‘ in der Kindersprache an erster Stelle rangiert – wenn auch bei Teresa mit weit deutlicherem Abstand als bei den von uns beobachteten Kindern –, findet es sich in der Beobachtersprache erst auf dem 11. Rangplatz. Das ‚du‘ hingegen ist in der Beobachtersprache der am vierthäufigsten gebrauchte Ausdruck, bei den von uns beobachteten Kindern nimmt er den 9. und bei Teresa den 12. Rangplatz ein. Eventuelle Versuche, diesen Sachverhalt zu interpretieren, wollen wir jedoch dem Leser überlassen, da unseres Erachtens quantitative Wortschatzanalysen mit zu vielen Problemen behaftet sind, um die Basis für mehr als spekulative Schlußfolgerungen abgeben zu können.

5. *Zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit: Perspektiven künftiger Forschung*

Abschließend wollen wir noch einige weiterführende Überlegungen zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit anstellen. Wir meinen, daß die Ergebnisse unserer Untersuchung sehr viel an Interesse gewinnen könnten, wenn Vergleichsdaten von späteren wie früheren Altersstufen zur Verfügung stünden. Für die früheren wäre dabei insbesondere auf die nonverbalen Entsprechungen und Vorläufer der frühen Sprechakte zu achten.²¹ Dann könnte die Annahme einer zunehmenden Verbalisierung des kommunikativen Handelns, wie sie etwa Moerck (1974) formuliert, mit konkretem Inhalt gefüllt werden. Um eine gewisse Vorstellung davon zu geben, wie eine solche Darstellung der ontogenetischen Entfaltung des sprachlichen Handlungsrepertoires aussehen könnte, haben wir im Schaubild 2 des Anhangs I versucht, unsere Daten, 4–6jährige betreffend, in Beziehung zu setzen zu Daten über 1 1/2jährige, die wir der eingangs erwähnten Arbeit von J. Dore (1974) entnommen haben. Der Vergleich ist allerdings mit allergrößten Vorbehalten zu betrachten, da Dore (a) nur zwei Kinder beobachtete, (b) einen anderen Beobachtungsrahmen hatte und (c) die Übereinstimmung seiner und unserer Typen nur eine sehr ungefähre ist. Immerhin ist soviel zu sehen, daß Mitglieder der Gruppen der sprecherbindenden, der normativen und der kooperativen Sprechakte offenbar erst relativ spät auftreten. Das Fehlen von verbalen Gefühls- und Einstellungsäußerungen dürfte dagegen eher auf eine Lücke in Dores System zurückzuführen sein. Interessant wäre nun, zu verfolgen, in welchem Alter die einzelnen Sprechhandlungstypen zum erstenmal auftauchen und welchen Verlauf ihre Entwicklung und Ausdifferenzierung nimmt. Die gesamte Anlage unserer Untersuchung ermöglichte nur eine punktuelle Bestandsaufnahme des aktualisierten Sprechhandlungsrepertoires in einem verhältnismäßig engen Altersbereich. Ansatzweise läßt sich jedoch schon aus unseren Daten über Sprechaktproduktion und -adressierung die mit Älterwerden zunehmende Bedeutung der Partnereinschätzung und Situationswahrnehmung für das sprachliche Handeln erkennen. Wir sind uns indessen bewußt (vgl. oben Abschnitt 4.4.), daß sich sprachliche Handlungsfähigkeit nicht nur im Vollzug einzelner Sprechakte manifestiert, mittels derer aufgrund einer Einschätzung der Momentansituation und der Rollen der daran beteiligten Partner eine neue Momentansituation herbeigeführt wird, sondern auch in der Realisierung bestimmter übergreifender Strategien im Dienste etwas weiterreichender Zielvorstellungen. Es scheint uns daher geboten, nicht nur die Beziehung zwischen einzelnen Sprechakten und bestimmten Globalsituationen zu untersuchen, sondern auch

²¹ Vgl. z. B. Bruner (1975), Bates et al. (1975).

den Stellenwert eines Sprechaktes in der Interaktion, z. B. sein Verhältnis zu anderen Gliedern einer Argumentationskette, systematisch mit in die Untersuchung einzubeziehen. Eine solche Anreicherung wird die Anwendung des Sprechaktkonzepts sicherlich empirisch ergiebiger und theoretisch reifer werden lassen. So bleibt noch eine Menge Arbeit zu tun, bis die eingangs erwähnte Lücke im pragmatischen Bereich der Spracherwerbsforschung als halbwegs geschlossen gelten kann. Wir glauben jedoch gezeigt zu haben, daß eine passende Ausarbeitung der Sprechakttheorie, wie sie in dem Kategoriensystem STIK sich ansatzweise niederschlägt, dazu einen wertvollen Beitrag zu leisten vermag.

Literatur

- Austin, John Langshaw: *How to do things with words*, Oxford 1962. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart 1972.
- Bates, Elizabeth/Luigia Camaioni/Virginia Volterra: „The acquisition of performatives prior to speech“ in: *Merrill-Palmer Quarterly* 21 (1975) 205–226.
- Bruner, Jerome S.: „From communication to language – A psychological perspective“ in: *Cognition* 3 (1975) 255–287.
- Dore, John: „A pragmatic description of early language development“ in: *Journal of Psycholinguistic Research* 3 (1974) 343–350.
- Francescato, Guisepppe: *Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde*, Stuttgart 1973.
- Fraser, Bruce: „A partial analysis of vernacular performative verbs“ in: R. Shuy/C.-J. Bailey (eds.): *Toward tomorrow's linguistics*, Georgetown 1974.
- Garvey, Catherine: „Requests and responses in children's speech“ in: *Journal of Child Language* 2 (1975) 41–63.
- Habermas, Jürgen: „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ in: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemtheorie?*, Frankfurt/Main 1971, 101–141.
- Hauff, Roswita von/Wetter, Heide/Zeltner, Wolfgang: „Erhebung alltäglicher Konflikt-Situationen 4–7jähriger Kinder als methodisches Problem“ in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung* 11 (1977) 216–235.
- Heringer, Hans-Jürgen: *Praktische Semantik*, Stuttgart 1974.
- Hoffmann, Ludger: „Aspekte einer Untersuchung der Sprache von Kindern im Vorschulalter“ in: H. W. Viethen/W.-D. Bald/K. Sprengel (Hg.): *Grammatik und interdisziplinäre Bereiche der Linguistik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums*, Aachen 1976, Band 1, Tübingen 1977, 257–264.
- Kegel, Gerd: *Sprache und Sprechen des Kindes*, Reinbek 1974.
- Lindner, Katrin/Dietmar Zaefferer: „Zur sprachlichen Handlungsfähigkeit 4–6jähriger Kinder: Entwurf einer empirischen Untersuchung“ in: G. Drachmann (Hg.): *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*, Tübingen 1976, 329–342.
- Margalit, Avishai: „Talking with children, Piaget style“ in: A. Kasher (ed.): *Language in focus*, Dordrecht 1976, 457–471.
- McNeill, David: *The acquisition of language*, New York 1970. Deutsche Übersetzung: *Der Spracherwerb*, Düsseldorf 1974.
- Moerck, Ernst L.: „A design for multivariate analysis of language behaviour and language development“ in: *Language and Speech* 17 (1974) 240–254.
- Neuland, Eva: *Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter*, Frankfurt/Main 1975.
- Piaget, Jean: *The language and thought of the child*, New York 1926. Deutsche Übersetzung: *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf 1972.
- Sachs, Lothar: *Angewandte Statistik*, Berlin 1974.
- Schachter, Frances Fuchs et al.: *Everyday preschool interpersonal speech usage: Methodological, developmental, and sociolinguistic studies*, Chicago 1974.
- Searle, John Robert: *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, London 1969.

- Searle, John Robert: „A taxonomy of illocutionary acts“ in: K. Gunderson (ed.): *Minnesota studies in the philosophy of science VII*, Minneapolis 1975, 344–369.
- Wagner, Klaus R.: *Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1: Theorie und Analyse*, Düsseldorf 1974. Teil 2: *Korpus und Lexikon*, Düsseldorf 1975.
- Wunderlich, Dieter: *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt/Main 1976.
- Zaefferer, Dietmar/Hans-Georg Frenz: „Kindliches Sprechhandeln in relevanten Situationen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“ in: K. Sprengel/W.-D. Bald/H. W. Viethen (Hg.): *Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums*, Aachen 1976. Band 2, Tübingen 1977, 297–307.

Anhang I

(Typen, die ganz ohne Vorkommnis blieben, sind weggelassen)

1. Sprechaktiverteilung im Situationsvergleich

	Sit 1	Sit 2	Sit 3
BEGRUSS			
VERABSCHIED			
AUF.LENK			
ANRED			
REF			
NENN			
DANK			
EMPF.BEST			
RÜCKFRAG			
EXPLIZIER			
KORRIGIER			
BEKRÄFTIG			
BEST.APPELL			
GS			
MITTEIL			
FESTSTELL			
BEH			
VERMUT			
BESTÄTIG			
BESTREIT			
ANTW			
FRAG			
AUFF			
BITT			
BEF			
VERSPRECH ¹			
VERSPRECH ²			
VORSCHLAG ²			
ERLAUB			
DROH ²			
AKZEPTIER			
ABLEHN			
FREUDE ÄU			
ZUNEIG ÄU			
UNMUT ÄU			
ABNEIG ÄU			
BESCHIMPF			
SPOTT			
TRIUMPH ÄU			
ERSTAUN ÄU			
SCHMERZ ÄU			
ABSICHT ÄU			
WUNSCH ÄU			
SELBSTERNENN			
FREMDERNENN			
LOB			
TADEL			
VORWERF			
RECHTFERTIG			
DRITTVORWERF			
RAT			
WARN			
BEGRÜND			
ERKLÄR			
	5 10 %	5 10 %	5 10 %

2. Sprechaktverteilung im Altersvergleich

	1;5 Jahre (Dore 1974)	4;9 Jahre	6;2 Jahre
BEGRÜSS	<input type="checkbox"/> Greeting		
VERABSCHIED			
AUF.LENK			
ANRED	<input type="checkbox"/> Calling		
REF			
NENN	<input type="checkbox"/> Repeating/ <input type="checkbox"/> Practicing		
DANK			
EMPF.BEST			
RÜCKFRAG			
EXPLIZIER			
KORRIGIER			
BEFRÄFTIG			
BEST.APPELL			
GS			
MITTEIL			
FESTSTELL	<input type="checkbox"/> Labeling		
BEH			
VERMUT			
BESTÄTIG			
BESTREIT			
ANTW	<input type="checkbox"/> Answering		
FRAG			
AUFF	<input type="checkbox"/> Requesting/ <input type="checkbox"/> Protesting		
BITT			
BEF			
VERSPRECH ₁			
VERSPRECH ₂			
VORSCHLAG ₂			
ERLAUB			
DROH ₂			
AKZEPTIER			
ABLEHN			
FREUDE ÄU			
ZUNEIG ÄU			
UNMUT ÄU			
ABNEIG ÄU			
BESCHIMPF			
SPOTT			
TRIUMPH ÄU			
ERSTAUN ÄU			
SCHMERZ ÄU			
ABSICHT ÄU			
WUNSCH ÄU			
SELBSTERNENN			
FREMDERNENN			
LOB			
TADEL			
VORWERF			
RECHTFERTIG			
DRITTVORWERF			
RAT			
WARN			
BEGRÜND			
ERKLÄR			
	10 20 30 40 %	5 10 %	5 10 %

3. Geschlechtsunterschiede in der Sprechaktverteilung

	weiblich	männlich
BEGRUß		
VERABSCHIED		
AUF. LENK		
ANRED		
REF		
NENN		
DANK		
EMPF. BEST		
RÜCKFRAG		
EXPLIZIER		
KORRIGIER		
BEKRÄFTIG		
BEST. APPELL		
GS		
MITTEIL		
FESTSTELL		
BEH		
VERMUT		
BESTÄTIG		
BESTREIT		
ANTW		
FRAG		
AUFF		
BITT		
BEF		
VERSPRECH ¹		
VERSPRECH ²		
VORSCHLAG ²		
ERLAUB		
DROH ²		
AKZEPTIER		
ABLEHN		
FREUDE ÄU		
ZUNEIG ÄU		
UNMUT ÄU		
ABNEIG ÄU		
BESCHIMPF		
SPOTT		
TRIUMPH ÄU		
ERSTAUN ÄU		
SCHMERZ ÄU		
ABSICHT ÄU		
WUNSCH ÄU		
SELBSTERNENN		
FREMDERNENN		
LOB		
TADEL		
VORWERF		
RECHTFERTIG		
DRITTVORWERF		
RAT		
WARN		
BEGRÜND		
ERKLÄR	5 40 %	5 10 %

4. Schichtunterschiede in der Sprechaktverteilung

	Mittelschicht	Unterschicht
BEGRÜSS		
VERABSCHIED		
AUF.LENK		
ANRED		
REF		
NENN		
DANK		
EMPF.BEST		
RÜCKFRAG		
EXPLIZIER		
KORRIGIER		
BEKRÄFTIG		
BEST.APPELL		
GS		
MITTEIL		
FESTSTELL		
BEH		
VERMUT		
BESTÄTIG		
BESTREIT		
ANTW		
FRAG		
AUFF		
BITT		
BEF		
VERSPRECH ¹		
VERSPRECH ²		
VORSCHLAG ²		
ERLAUB		
DROH ²		
AKZEPTIER		
ABLEHN		
FREUDE ÄU		
ZUNEIG ÄU		
UNMUT ÄU		
ABNEIG ÄU		
BESCHIMPF		
SPOTT		
TRIUMPH ÄU		
ERSTAUN ÄU		
SCHMERZ ÄU		
ABSICHT ÄU		
WUNSCH ÄU		
SELBSTERNENN		
FREMDERNENN		
LOB		
TADEL		
VORWERF		
RECHTFERTIG		
DRITTVORWERF		
RAT		
WARN		
BEGRÜND		
ERKLÄR		

5 10 %

5 10 %

Anhang II:

Das Kategoriensystem STIK

(Sprechhandlungs-Typen-Inventar für Kinder)

Übersicht

I. Einleitung

II. Typenbeschreibungen:

A. *Sprechhandlungen*

(0)

(0.1) BEGRÜSS

(0.2) VERABSCHIED

(0.3) AUF. LENK

(0.4) ANRED

(0.5) REF

(0.6) NENN

(0.7) DANK ()

(0.8) EMPF. BEST. (...)

(0.9) RÜCKFRAG (...)

(0.10) EXPLIZIER (...)

(0.11) KORRIGIER (...)

(0.12) BEKRÄFTIG (...)

(0.13) BEST. APPELL (...)

(0.14) GS

(1)

(1.1) MITTEIL

(1.2) FESTSTELL

(1.3) BEH

(1.4) VERMUT

(1.5) BESTÄTIG (...)

(1.6) BESTREIT (...)

(1.7) ANTW (...)

(2)

(2.1) FRAG

(2.2) AUFF

(2.3) BITT

(2.4) BEF

(2.5) DROH₁(2.6) VERSPRECH₁

(3)

(3.1) VERSPRECH₂

(3.2) VORSCHLAG

(3.3) ERLAUB

(3.4) DROH₂

(3.5) AKZEPTIER (...)

(3.6) ABLEHN (...)

(4)

(4.1) FREUDE ÄU ()

(4.2) ZUNEIG ÄU

(4.3) UNMUT ÄU ()

(4.4) ABNEIG ÄU

(4.5) BESCHIMPF

(4.6) SPOTT

(4.7) TRIUMPH ÄU

(4.8) ERSTAUN ÄU ()

(4.9) SCHMERZ ÄU

(4.10) ABSICHT ÄU

(4.11) WUNSCH ÄU

(5)

(5.1) SELBSTERNENN

(5.2) FREMDERNENN

(5.3) ZURÜCKTRET

(5.4) ABSETZ

(6)

(6.1) LOB ()

(6.2) TADEL ()

(6.3) VORWERF ()

(6.4) ENTSCHULDIG (...)

(6.5) RECHTFERTIG (...)

(6.6) DRITTVORWERF

(7)

(7.1) RAT

(7.2) WARN

(7.3) BEGRÜND ()

(7.4) ERKLÄR ()

B. *Nichtsprachliche kommunikativ relevante Handlungen (krH)*

(a)

(a.a) Ein

(a.b) Aus

(b)

(Beispiele:)

(b 0.9) rückfrag (...)

(b 0.12) bekräftig (...)

(b 1.7) antw (...)

(b 2.3) bitt

(b 3.4) ablehn (...)

(b 4.2) zuneig äü

(c)

(c. a) Ergänz (...)

(d)

(d. a) Erfüll (...)

(d. b) Einlös (...)

(d. c) N-Erfüll (...)

(d. d) N-Einlös (...)

1. Einleitung

a) Beschreibung von STIK

Das Kategoriensystem STIK dient der normierten Beschreibung sprachlicher Interaktionen von und mit Kindern im Alter von etwa 4–7 Jahren. Es enthält 58 auf 8 Gruppen verteilte Sprechhandlungstypen, sowie eine Reihe ergänzender, auf vier Gruppen verteilter Typen nichtsprachlicher kommunikativ relevanter Handlungen. Die Sprechhandlungstypen werden in Anlehnung an Heringer 1974 in Majuskeln und Abkürzungen geschrieben, einmal aus Ökonomiegründen und zum anderen, um dort, wo das nötig ist, zwischen den vagen umgangssprachlichen Begriffen, wie ‚begründen‘, ‚Begründung‘ und den von uns näher festgelegten Termini, wie *BEGRÜND* (), zu unterscheiden. Bezüge von kommunikativen Handlungen auf andere kommunikativ relevante Handlungen werden dadurch ausgedrückt, daß die Protokollnummer der Handlung, auf die Bezug genommen wird, in Klammern hinter den Typausdruck der bezugnehmenden Handlung geschrieben wird. Typen mit obligatorischem Bezug sind mit (...) versehen, Typen mit fakultativem Bezug mit (). Komplexe Typausdrücke der Form ‚TYP 1 als TYP 2‘ sind zu lesen als: ist eine Handlung des Typs 1, die in diesem Kontext zudem als Handlung des Typs 2 gilt. Anders ausgedrückt: Eine Typ-2-Handlung wird hier dadurch ausgeführt, daß eine Typ-1-Handlung in diesem Kontext vollzogen wird.

b) Abkürzungen und wichtige Begriffe:

- Sp Sprecher
- Ad Adressat (Angesprochener)
- A, B Personen
- X Personengruppe: Alle Anwesenden außer Sp.
- Sh Sprechhandlung
- k. H. kommunikative Handlung: Außer den Sprechhandlungen auch die nicht-sprachlichen Symbolhandlungen wie Gesten, Handzeichen etc.
- krH kommunikativ relevante Handlungen: Alle Handlungen, die im Kommunikationsprozeß unmittelbar relevant werden.
- SV Sachverhalt: alles, was mittels eines Aussagesatzes (oder mehrerer) darstellbar ist. Ein bestehender SV heißt Tatsache.

Wahrheitswert: Der Wahrheitswert eines Aussagesatzes ist „wahr“, wenn der dargestellte SV besteht (Tatsache ist), sonst „falsch“.

Obligation: Jegliche Art von Bindung, die ein Kommunikationspartner eingeht oder dem anderen auferlegt, unabhängig von deren Stärke. Entsprechend geht die Skala der Bewertung von nicht eingehaltenen Obligationen von ‚inkonsequentes Verhalten‘ bis ‚Pflichtverletzung‘. Eine unbedingte Obligation ist vom Zeitpunkt der Ausführung des obligationssetzenden Aktes an wirksam, eine bedingte erst vom Zeitpunkt des Ereignisses an, das in der Bedingung beschrieben ist.

Sanktion: Eine B betreffende Handlung von A gilt als Sanktion, wenn sie für B unangenehm ist und wenn für A und B deutlich ist, daß sie aufgrund einer vorangegangenen Handlung von B erfolgt.

c) Zum Aufbau der Typenbeschreibungen

Die Typenbeschreibungen sind in 4 Abschnitte gegliedert: Unter (a) wird eine kurze Beschreibung gegeben, unter (b) eine Angabe der charakteristischen Elemente der Situation unmittelbar vor und nach Ausführung der fraglichen Handlung (wurde freigelassen, wo keine Präzisierung gegenüber (a) zu erreichen war). Unter (c) folgen ein oder mehrere Standardbeispiele, die dort, wo sie im Kontext einer Handlungsfolge stehen, in der fünfspaltigen Protokollform geschrieben sind, wobei die Spalten von links nach rechts folgendes enthalten: 1. Die Bezeichnung des Sprechers oder Handelnden, 2. gegebenenfalls die Bezeichnung des oder der Adressaten, 3. die Nummer der krH, 4. den Wortlaut der Äußerung bzw. eine Beschreibung der nichtsprachlichen Handlung (nonverbal und vokal zwischen einfachen, nonverbal und nonvokal zwischen doppelten Schrägstrichen), 5. den zugeordneten Typausdruck. Unter (d) schließlich wird, wo dies nötig scheint, auf diejenigen Typen verwiesen, mit denen der vorliegende Typ verwechselt werden könnte.

II. Typenbeschreibungen

A. Sprechhandlungen

(0) *Kommunikationsbezogene Sh:*

beziehen sich auf die Kommunikation selbst, indem sie sie eröffnen, spezifizieren, modifizieren oder abschließen.

(0.1) *BEGRÜSS:*

(a) Eine Kommunikation einleiten, indem man eine der in der jeweiligen sozialen Gruppe üblichen Grußformeln äußert (auch zusammen mit non-verbalen Handlungen wie Händeschütteln).

(b) Vor: Sp und Ad sind soeben in eine potentielle Kommunikationssituation eingetreten.

Nach: Sp und Ad befinden sich in einer aktuellen Kommunikationssituation.

(c)	A	1	// kommt zur Tür herein //	Ein
	A	B	2	Guten Morgen!
				BEGRÜSS

(d) –

(0.2) *VERABSCHIED:*

(a) Eine Kommunikation abschließen, indem man eine der in der jeweiligen sozialen Gruppe üblichen Abschiedsformeln äußert (auch in Verbindung mit non-verbalen Handlungen wie Händeschütteln etc.)

(b) Vor: Es besteht eine aktuelle Kommunikationssituation.

Nach: Die Kommunikation gilt als abgeschlossen für Sp.

(c)	A	B	1	Also Tschuß dann!	VERABSCHIED
	B	A	2	Tschuß.	VERABSCHIED
	A		3	//geht//	Aus

(d) –

(0.3) *AUF. LENK:*

(a) Die Aufmerksamkeit des Ad vermittelt einer sprachlichen Äußerung auf Sp und/oder einen auffälligen oder näher bezeichneten Gegenstand oder Vorgang in der Umgebung lenken (häufig durch ANRED, AUFF, REF).

(b) Vor: Sp nimmt nicht an, daß Ad's Aufmerksamkeit die gewünschte Richtung hat.

Nach: Sp nimmt an, daß Ad's Aufmerksamkeit die gewünschte Richtung hat.

C	B	1	//spielen miteinander//	
A	C	2	Claudia!	ANRED als
				AUF. LENK
A	B	1	Schau mal!	AUFF als AUF. LENK
A		2	//zeigt auf ein Auto//	Ergänz (1)
A	B	1	Ein Reh!	REF als AUF. LENK.
A	B	1	He!	AUF. LENK.

(d) *Unterscheide:* WARN, wo der SV, auf den Ad hingewiesen wird, Ad's Interessen bedroht.

(0.4) *ANRED:*

(a) Eine in der Kommunikationssituation anwesende Person als Ad identifizieren, indem man sie mittels eines Personalpronomens, Eigennamens oder einer Rollenbezeichnung anspricht (Häufig als AUF. LENK.).

(b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad nicht weiß, daß er gemeint ist oder daß Ad's Aufmerksamkeit nicht auf Sp gerichtet ist.

Nach: –

(c) Du / Sie / Mama / Claudia

(d) *Unterscheide:* BESCHIMPF, REF.

(0.5) *REF:*

(a) Sich auf etwas beziehen, es für den Ad identifizierbar machen, indem man es bezeichnet oder es benennt (meist mit ergänzender Hinweisgeste).

(b) Vor: Sp nimmt nicht an, daß Ad den gemeinten Gegenstand identifizieren kann.

Nach: Sp nimmt an, daß Ad den gemeinten Gegenstand identifizieren kann.

(c) Das da / Den Knopf dort / Die linke Schublade

(d) *Unterscheide:* ANRED: Referieren auf Ad gilt nicht als REF.

(0.6) *NENN*:

- (a) Die Bezeichnung von irgendetwas äußern, ohne sich damit auf einen bestimmten Gegenstand zu beziehen. (Hierzu gehört das Spielen mit Wörtern).
- (b) Vor: –
Nach: –
- (c) Eine Haustüre / Teller
- (d) *Unterscheide*: REF

(0.7) *DANK* ():

- (a) Zu verstehen geben, daß man eine vergangene Ad-Handlung als im eigenen (Sp's) Interesse liegend verstanden hat, indem man einen der üblichen Dankausdrücke äußert.
- (b) Vor: Ad hat etwas zu Sp's Gunsten getan.
Nach: Sp gilt als höflich oder freundlich.
- (c) A B 1 Machst du bitte die Tür zu? BITT
B 2 //schließt die Türe// Erfüll (1)
A B 3 Danke DANK (2)
A B 1 Du hast gestern den Müll noch runtergebracht. FESTSTELL
A B 2 Das war nett von dir. DANK
- (d) *Unterscheide*: FREUDE ÄU, ZUNEIG ÄU

(0.8) *EMPF. BEST* (...):

- (a) in Bezug auf die vorangegangene kommunikative Handlung des Partners zu verstehen geben, daß man sie verstanden hat,
- (b) Vor: Ad weiß nicht, ob Sp ihn verstanden hat.
Nach: Ad nimmt an, daß Sp ihn verstanden hat.
- (c) mhm / ah so / aha
- (d) *Unterscheide*: BESTÄTIG, AKZEPTIER, wo Sp auf die Wahrheit einer Aussage bzw. die Einlösung einer Obligation festlegt.

(0.9) *RÜCKFRAG* (...):

- (a) In bezug auf eine vorangegangene kommunikative Handlung des Partners zu verstehen geben, daß man sie nicht oder nicht hinreichend verstanden hat, aber gerne verstehen würde, indem man sein Unverständnis in entsprechendem Tonfall mitteilt oder nach Wortlaut oder genauem Sinn der Äußerung fragt. (Ist im Gegensatz zu EMPF. BEST also eine Störmeldung in der Kommunikation mit der Intention einer Behebung der Störung.)
- (b) Vor: Ad hat eine k. H. vollzogen
Nach: Ad steht unter der Obligation, die k. H. zu wiederholen bzw. explizieren.
- (c) A B 1 Mein Vater war Matrose. MITTEIL
B A 2 Was? / Wie bitte? / Ich versteh dich nicht / Matrose? / RÜCKFRAG (1)
Wer war Matrose? / Ist das dein Ernst? / Wirklich? / Wie meinst du das?
- (d) *Unterscheide*: FRAG; nur rhetorische Rückfragen ohne Antwortverlangen in der Funktion von ERSTAUN ÄU, SPOTT ÄU.

(0.10) *EXPLIZIER* (...):

- (a) Den Inhalt einer vorangegangenen eigenen Äußerung mit anderen Worten formulieren, um ihn für Ad klarer zu machen. (Auch als ANTW (...) auf RÜCKFRAG (...)).
- (b) Vor: Sp hat etwas gesagt, wovon er annimmt, daß es Ad noch nicht hinreichend klar ist.
Nach: Sp nimmt an, daß Ad die vorangegangene Sp-Äußerung jetzt klarer ist.
- (c) A B 1 Ich mal das da an. MITTEIL
A B 2 Die Bilder. EXPLIZIER (1)
- (d) *Unterscheide*: KORRIGIER (...)

(0.11) *KORRIGIER* (...):

- (a) Noch einmal richtig sagen, was man selbst oder ein anderer vorher falsch ausgedrückt hat.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß ein vorher gefallener Ausdruck falsch ist.
Nach: –
- (c) A B 1 Das ist ein Klafünf BEH
B A 2 Du meinst ein Klavier! KORRIGIER (1)
A B 1 Bring mal die Tüte, BITT
A B 2 ich mein die Tasche. KORRIGIER (1)

- (d) *Unterscheide*: BESTREIT, wo es nicht um sprachliche Korrektheit, sondern um inhaltliche Richtigkeit geht, sowie ABLEHN, wo es um die Unwilligkeit geht, das von Ad verlangte Verhalten zu zeigen.
- (0.12) **BEKRÄFTIG (...)**:
- (a) sich zu einer vorangehenden oder unmittelbar folgenden eigenen Sh (beliebigen Typs) in einer deren Gültigkeitsanspruch intensivierenden Weise äußern (häufig durch Wiederholung).
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß die Bezugs-Sh allein nicht die beabsichtigte Wirkung auf Ad hätte.
Nach: –
- (c) A B 1 Ich geb dir das Spielzeug nachher, VERSPRECH
A B 2 ganz bestimmt! BEKRÄFTIG (1)
A B 1 Schön hast du das gemacht, LOB
A B 2 wirklich sehr schön. BEKRÄFTIG (1)
- (d) *Unterscheide*: BEST. APPELL(...) EXPLIZIER (...)
- (0.13) **BEST. APPELL (...)**:
- (a) Im Anschluß an eine eigene Sh an Ad appellieren, deren Gültigkeitsanspruch zu BESTÄTIGEN bzw. zu AKZEPTIEREN.
- (b) Vor: Sp hat eine Sh vollzogen.
Nach: Ad steht unter einer schwachen Obligation, die betreffende Äußerung zu bestätigen oder zu akzeptieren.
- (c) Gell? / nicht wahr? / ja? / stimmst?
- (d) *Unterscheide*: FRAG, BEKRÄFTIG (...) (gell! mit nicht steigender Intonation hat bekräftigende, nicht an Bestätigung appellierende Funktion).
- (0.14) **GS**:
- (Gliederungssignal)
- (a) Ausdrücken, daß man eine Handlungssequenz für abgeschlossen hält und/oder eine neue Handlungssequenz einleiten will.
- (b) Vor: Sp nimmt nicht an, daß Ad der von Sp gewollte Einschnitt im Handlungsablauf präsent ist.
Nach: Sp nimmt an, daß Ad der von Sp gewollte Einschnitt im Handlungsablauf präsent ist.
- (c) A 1 //Setzt einen Stein auf seinen Turm// Ergänzt (2)
A B 2 So! GS
A B 5 Also, GS
A B 6 was mach'mer jetzt? FRAG
- (d) –
- (1) *Sh, die äußere SV darstellen.*
beziehen sich auf beliebige intersubjektive Sachverhalte und setzen Sp unter die bedingte Obligation, seinen Glauben an deren Bestehen zu begründen (Frage der *Wahrheit*).
- (1.1) **MITTEIL**:
- (a) einen äußeren SV darstellen, von dem Ad vermutlich keine Kenntnis hat, der aber für Ad von Interesse ist oder sein kann und dessen Bestehen von Ad vermutlich nicht angezweifelt wird.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad SV nicht kennt
Nach: Sp nimmt an, daß Ad SV kennt
- (c) A B 1 Das ist meine Mutti. MITTEIL
A B 1 Wo hast du das her? FRAG
B A 2 Das hab ich da drin gefunden. MITTEIL als ANTW (1)
- (d) *Unterscheide*: BEH, FESTSTELL.
- (1.2) **FESTSTELL**:
- (a) einen äußeren SV darstellen, der in das Bewußtsein von Ad gerückt werden soll und dessen Bestehen Ad entweder bekannt ist oder von ihm unmittelbar nachgeprüft werden kann.
- (b) Vor: Sp weiß nicht, ob SV Ad präsent ist. Sp nimmt an, daß SV Ad nicht präsent ist.
Nach: Sp nimmt an, daß Ad SV präsent ist.
- (c) Der Peter ist noch nicht da. / Der Ball hat ein Loch.
- (d) *Unterscheide*: MITTEIL, BEH.

(1.3) **BEH:**

- (a) einen äußeren SV darstellen, der anzweifelbar ist und dessen Bestehen Ad nicht ohne weiteres nachprüfen kann.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad SV nicht kennt.
Nach: Sp nimmt an, daß Ad SV kennt und rechnet damit, daß Ad gegebenenfalls bestreitet, daß SV der Fall ist.
- (c) A B 1 Ich hab aber ein Fahrrad BEH
B A 2 Stimmt ja gar nicht BESTREIT (1)
- (d) *Unterscheide:* MITTEIL, FESTSTELL, TRIUMPH ÄU.

(1.4) **VERMUT:**

- (a) Einen äußeren SV als wahrscheinlich darstellen. (Indikatoren: Ich glaube, vielleicht wahrscheinlich)
- (b) Vor: –
Nach: –
- (c) Der wird halt nicht wollen. / Ich glaub, die Sendung ist zu Ende.
- (d) –

(1.5) **BESTÄTIG (...):**

- (a) Den Wahrheitsanspruch einer entsprechenden Sh (BEH, FESTSTELL, MITTEIL, ...) eines anderen durch eine zustimmende Äußerung unterstützen.
- (b) Vor: Jemand hat behauptet (festgestellt, mitgeteilt, ...), daß SV besteht.
Nach: Sp hat sich auch auf das Bestehen dieses SV festgelegt und unterliegt damit ebenfalls der bedingten Obligation, seinen Glauben an dieses Bestehen zu begründen.
- (c) A B 1 Der Peter ist größer. FESTSTELL
C B 2 Ja genau. BESTÄTIG (1)
A C 1 Die Pia hat unser Auto weggenommen. DRITTVORWERF
B C 2 Einfach weggenommen. BESTÄTIG (1)
- (d) *Unterscheide:* AKZEPTIER (...), EMPF BEST. (...)

(1.6) **BESTREIT (...):**

- (a) Den Wahrheitsanspruch einer entsprechenden Sh (BEH, FESTSTELL, ...) oder eine Voraussetzung einer beliebigen Sh eines anderen durch eine den Wahrheitswert umkehrende Äußerung zurückweisen.
- (b) Vor: Jemand hat behauptet (festgestellt, ...) oder vorausgesetzt, daß SV besteht.
Nach: Sp hat sich auf das Nichtbestehen dieses SV festgelegt und unterliegt damit der bedingten Obligation, seinen Glauben an dieses Nichtbestehen zu begründen.
- (c) A B 1 Ich hab drei Brüder BEH
B A 2 Stimmt ja gar nicht. BESTREIT (1)
A B 1 Das ist doch kein Haus. BEH
B A 2 Doch! BESTREIT (1)
A B 1 Wennst das nochmal machst, kriegst eine Watsche. DROH (1)
B A 2 Kannst ja gar nicht. BESTREIT (1)
- (d) *Unterscheide:* ABLEHN (...), BEH

(1.7) **ANTW (...):**

(Steht immer nach einem „als“, vor dem MITTEIL, FESTSTELL, BEH oder ein anderer passender Typ steht.)

- (a) Eine Äußerung machen, die diejenige Information zum Inhalt hat, die in einer vorangehenden Frage oder Rückfrage verlangt worden ist.
- (b) Vor: Sp steht unter der Obligation, die gewünschte Information zu geben.
Nach: Sp hat sich dieser Obligation entledigt.
- (c) A B 1 Ist der Hans schon da? FRAG
B A 2 Nein. FESTSTELL als
ANTW (1)
A B 1 Wer hat die Fensterscheibe zerbrochen? FRAG
B A 2 Die Bärbel. BEH als ANTW (1)
A B 1 Sag mal, warum der das gemacht hat. FRAG
A B 2 Der war halt wütend. MITTEIL als ANTW (1)
A B 1 Mein Vater war Matrose. MITTEIL

B A 2 Wer war Matrose?

RÜCKFRAG (1)

A B 3 Mein Vater.

REF als ANTW (2)

(d) –

(2) *Ad-bindende Sh:*

beziehen sich auf künftige Handlungen oder Unterlassungen von Ad, deren Ausführung Sp mit eben dieser Sh veranlassen will. Schaffen, wenn sie glücken, eine unbedingt Obligation für Ad, die betreffende Handlung (oder eine zugelassene Ersatzhandlung, d. h. eine akzeptabel begründete Unterlassung) auszuführen. Führt Ad diese Handlung aus, so gilt dies als „ANTW (...)“ oder „antw (...)“ (bei (2.1)) bzw. als „Erfüll (...)“ (bei (2.2)–(2.5)).

(2.1) *FRAG*

(a) Durch eine Äußerung zu verstehen geben, daß Ad Sp eine bestimmte Information vermitteln soll. (Die Information ist neu und stellt das richtige Verständnis der vorangegangenen Partner-k.H. nicht in Frage)

(b) Vor: –

Nach: Ad steht unter der Obligation, die gewünschte Information zu geben.

(c) Ist der Hans schon da? / Wer hat die Fensterscheibe zerbrochen? / Sag mal, warum der das gemacht hat.

(d) *Unterscheide:* RÜCKFRAG (...), BITT, VORWERF, VORSCHLAG.

(2.2) *AUFF:* (auffordern)

(a) Sagen, daß Ad X tun soll (wobei X nicht die Vermittlung einer bestimmten Information ist), ohne dabei an Ad's Höflichkeit / Freundlichkeit oder an Sanktionen zu appellieren.

(b) Vor: –

Nach: Ad steht unter der Obligation, X zu tun.

(c) Gib den Ball her / hör auf jetzt mit dem Unsinn / Beel dich ein bißchen / Laß das

(d) –

(2.3) *BITT:*

(a) An die Höflichkeit bzw. Freundlichkeit von Ad appellieren, daß er X tut (X wie bei (2.2)).

(b) Vor: –

Nach: Ad steht unter der Obligation, X zu tun; eine Unterlassung gälte als Unhöflichkeit / Unfreundlichkeit.

(c) Gib mir doch bitte mal das Handtuch. / Könntest du das mal halten? / Sei doch so nett und bring den Brief zur Post.

(d) *Unterscheide:* FRAG. Bitten haben häufig Frageform, die Hauptabsicht von Sp zielt aber nicht auf eine bestimmte Information: „Gibst Du mir ein Bonbon?“ wird normalerweise nicht geäußert, um ein Wissen, sondern um ein Bonbon zu erhalten.

(2.4) *BEF:* (Befehlen)

(a) Auf eine Weise äußern, daß Ad X tun soll (X wie bei (2.2)), die erwarten läßt, daß im Fall einer Weigerung Sanktionen folgen würden. Diese werden aber nicht explizit angegeben.

(b) Vor: –

Nach: Ad steht unter der Obligation, X zu tun; eine Unterlassung gilt als Anlaß für Sp, weitere Maßnahmen zu ergreifen.

(c) Du gibst jetzt den Ball her! / Sofort läßt du das! / Bleib du ja still sitzen, sonst ...!

(d) *Unterscheide:* DROH₁, AUFF

(2.5) *DROH₁:*

(a) Äußern, daß Ad X tun soll, indem man X angibt, sowie die Sanktion, die im Fall einer Weigerung folgen würde.

(b) Vor: –

Nach: Ad steht unter der Obligation, X zu tun (Erfüll (...)); Sp steht unter der bedingten Obligation, die angegeben Sanktion auszuführen (Einlös(...)); die Bedingung ist Ad's (unbegründete) Unterlassung von X (N-Erfüll (...))

(c) Wenn du jetzt nicht gleich den Ball hergibst, sags ichs meiner Mutti! / Hör auf jetzt mit dem Heulen, oder ich kleb dir eine! / Jetzt aber marsch ins Bett, sonst setzt's was!

(d) *Unterscheide:* VERSPRECH₁, VERSPRECH₂.

(2.6) *VERSPRECH₁*

- (a) Äußern, daß Ad X tun soll, indem man X angibt, sowie eine künftige Handlung von Sp (oder deren Ergebnis), deren Ausführung Ad vermutlich wünscht, und die im Falle, daß Ad X tut, folgen soll.
- (b) Vor: –
Nach: Sp steht unter der Obligation, die versprochene eigene Handlung auszuführen (= Einlös (...)), falls Ad X tut (= Erfüll (...))
- (c) Iß jetzt schön auf, dann kriegst du morgen wieder so was Leckeres. / Wenn du mich mit deiner Puppe spielen läßt, dann darfst du mit meinem Dreirad fahren.
- (d) *Unterscheide:* *VERSPRECH₂*.

(3) *Sp-bindende Sh:*

beziehen sich (explizit oder implizit) auf künftige Handlungen von Sp. Schaffen, wenn sie glücken, eine (bedingte oder unbedingte) Obligation für Sp, die betreffende Handlung (oder eine zugelassene Ersatzhandlung) auszuführen. Das Ausführen dieser Handlung gilt als „Einlös (...)“.

(3.1) *VERSPRECH₂*:

- (a) Eine künftige Handlung X von Sp (oder deren Ergebnis) benennen, deren Ausführung Ad wünscht und auf die er sich verlassen können soll.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad wünscht, daß Sp X ausführt, aber noch nicht weiß, ob er sie ausführen wird.
Nach: Sp steht unter der Obligation, X auszuführen.
- (c) Ich bring dir auch ganz sicher etwas / Und nachher hol ich dich wieder ab / Um 5 Uhr bin ich wieder da.
- (d) *Unterscheide:* *DROH₁*, *DROH₂*, wo Ad X nicht wünscht; *ABSICHT ÄU*, wo Ad X gegenüber indifferent ist und/oder Sp sich nicht auf eine Ausführung von X festlegt.

(3.2) *VORSCHLAG:*

- (a) Eine künftige Handlung von Sp und/oder Ad als positive Möglichkeit angeben, mit der unmittelbaren Absicht, eine Zustimmung (*AKZEPTIER*) oder *ABLEHNUNG* von Ad zu erhalten.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß eine Entscheidung in Form einer Festlegung von Sp und/oder Ad auf ein beide betreffendes Verhalten wünschenswert ist.
Nach: Sp steht unter der bedingten Obligation, den Sp-Anteil an der Ausführung des Vorschlags zu übernehmen und kann Ad die Ausführung des Ad-Anteils nicht mehr vorwerfen. Die Bedingung ist, daß Ad *AKZEPTIERt*. Eine *ABLEHNUNG* durch Ad stellt den Vorzustand wieder her.
- (c) Ich schlage vor, *ich* mache heute den Torwart. / Willst *Du* nicht diesmal einkaufen gehn? / Und dann spielen wir Domino, ja? / Sollen wir nicht heute mal woanders spielen?
- (d) *Unterscheide:* *FRAG*, denn verlangt wird keine Wissensvermittlung, sondern eine Entscheidung seitens Ad; *RAT*, denn das vorgeschlagene Tun betrifft beide und nicht nur Ad; die Typen der Gruppe 5.

(3.3) *ERLAUB:*

- (a) Ausdrücken, daß man die mögliche Ausführung einer bestimmten Handlung X durch Ad nicht sanktionieren wird.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad evtl. X tun möchte.
Nach: Tut Ad X, so ist Sp verpflichtet, nichts dagegen zu unternehmen.
- (c) A B 1 Kannst auch eins haben. ERLAUB
A B 2 //zeigt auf einen Haufen Bonbons// Ergänz (1)
A B 1 Die Hose darfst du ruhig schmutzig machen. ERLAUB
- (d) –

(3.4) *DROH₂*:

- (a) Eine künftige Handlung von Sp (oder deren Ergebnis) benennen, deren Ausführung für Ad unangenehm wäre.
- (b) Vor: –
Nach: Sp steht unter der Obligation, die betreffende Handlung (bzw. eine Handlung mit einem derartigen Ergebnis) auszuführen.
- (c) Ich schlag dich grün und blau! / Dir werd ich's schon noch zeigen!
- (d) *Unterscheide:* *DROH₁*, *ABSICHT ÄU*, *VERSPRECH₂*.

(3.5) *AKZEPTIER (...):*

- (a) Die in einer vorangehenden Sh (nach einem der Muster AUFF, BITT, BEF, DROH, VORSCHLAG) des Partners angestrebte Sp-Selbstverpflichtung übernehmen.
- (b) Vor: Ad hat Sp unter die Obligation gesetzt, oder vorgeschlagen, X zu tun.
Nach: Sp hat die Gültigkeit der Obligation, X zu tun, für sich anerkannt oder ist unter die Obligation gesetzt.
- (c) A B 1 Wenn du nicht sofort abhaust, setzt's was! DROH,
B A 2 Ich geh ja schon! AKZEPTIER (1)
A B 1 Gehn wir Fußball spielen? VORSCHLAG
B A 2 Ui, ja! AKZEPTIER (1)
- (d) *Unterscheide*: BESTÄTIG (...), ANTW (...), ABSICHT ÄU

(3.6) *ABLEHN (...):*

- (a) Die in einer vorangegangenen Sh (nach einem der Muster AUFF, BITT, BEF, DROH, VORSCHLAG) des Partners angestrebte Sp-Selbstverwirklichung zurückweisen.
- (b) Vor: Ad hat Sp unter die Obligation gesetzt oder vorgeschlagen, X zu tun.
Nach: Sp hat sich unter die Obligation gesetzt, X zu unterlassen.
- (c) A B 1 Laß mich da sitzen! AUFF
B A 2 Ich denk nicht dran. ABLEHN (1)
A B 1 Wollen wir gehen? VORSCHLAG
B A 2 Nein, ich bleib noch. ABLEHN (1)
- (d) *Unterscheide*: ANTW. Äußerungen, wie ‚nein‘, ‚ausgeschlossen‘ u. ä. gelten als Antwort, wenn sie nach FRAGEN oder RÜCKFRAGEN auftreten (siehe bei ANTW).

(4) *Sh, die gegenwärtige Sp-Gefühle und -einstellungen ausdrücken:*

beziehen sich auf einen gegenwärtigen Zustand (Einstellung oder Gefühl) des Sp (Frage der *Aufrichtigkeit*).

(4.1) *FREUDE ÄU (...):*

- (a) seiner Freude über einen bestehenden oder erwarteten SV sprachlich Ausdruck verleihen.
- (b) Vor: Ein bestimmter SV ist Sp und Ad bekannt.
Nach: Ad nimmt an, daß Sp eine positive Einstellung zu diesem SV hat, sich darüber oder darauf freut.
- (c) A B 1 Morgen haben wir schulfrei. MITTEIL
B A 2 Hurra! FREUDE ÄU (1)
- (d) *Unterscheide*: LOB, ZUNEIG ÄU

(4.2) *ZUNEIG ÄU:*

- (a) Eine eigene positive Gefühlseinstellung zu Ad oder einen Dritten ausdrücken.
- (b) Vor: –
Nach: Sp gilt als der fraglichen Person zugetan.
- (c) Ich mag dich./ Ich finde den Willi einen furchtbar netten Kerl.
- (d) *Unterscheide*: DANK, LOB, FREUDE ÄU.

(4.3) *UNMUT ÄU (...):*

- (a) seinen negativen Gefühlen (Unmut, Ärger, Enttäuschung, Wut) gegenüber einem bestehenden oder zu erwartenden SV sprachlich Ausdruck verleihen.
- (b) Vor:
Nach: Ad nimmt an, daß Sp eine negative Einstellung zu SV hat.
- (c) Ach Mist! / Mensch ist das blöd!
A B 1 Du bleibst da und paßt auf Petra auf! BEF
B 2 Immer ich! UNMUT ÄU (1)
- (d) *Unterscheide*: BESCHIMPF, ABNEIG ÄU, SCHMERZ ÄU, ERSTAUN ÄU, TADEL, VORWERF.

(4.4) *ABNEIG ÄU:*

- (a) Eine eigene negative Gefühlseinstellung zu Ad oder einem Dritten behaupten.
- (b) Vor: –
Nach: Sp gilt als der fraglichen Person abgeneigt.
- (c) Ich kann dich nicht leiden! / Der Willi ist ein ganz blöder Kerl!
- (d) *Unterscheide*: BESCHIMPF, UNMUT ÄU.

(4.5) *BESCHIMPF*:

- (a) Ad oder sein Verhalten mit groben, beleidigenden oder Schimpfwörtern belegen.
- (b) Vor: – (meist aber ein die Interessen von Sp beeinträchtigendes Verhalten von Ad).
Nach: Ad gilt als angegriffen; er kann gekränkt/beleidigt sein oder zum Gegenangriff übergehen.
- (c) Du blöde Sau! / Du spinnst wohl! / Was stehst du denn so saublöd da rum?
- (d) *Unterscheide*: ABNEIG ÄU, UNMUT ÄU, TADEL, VORWERF.

(4.6) *SPOTT*: (über jemand oder etwas spotten)

- (a) Ausdrücken, daß man eine Person oder deren Leistung nicht ernst nimmt (häufig durch Inhalt *und* Intonation).
- (b) Vor: –
Nach: Sp hat sich aus dem ernsthaften Bezug auf den Gegenstand seiner Äußerung herausbegeben.
- (c) Der kann sich ja nicht einmal die Nase putzen! /
A B 1 //zeigt auf seine Zeichnung// Ergänz (2)
A B 2 Das soll wohl ein Auto sein? SPOTT
A B 1 Wo ist die Tüte? FRAG
B A 2 Auf dem Mond! SPOTT
- (d) *Unterscheide*: TRIUMPH ÄU.

(4.7) *TRIUMPH ÄU*:

- (a) die eigene Überlegenheit oder zumindest Nichtunterlegenheit bezüglich Ad in triumphierendem Tonfall behaupten.
- (b) Vor: –
Nach: –
- (c) Mein Spielzeug ist aber viel schöner. / Ich kann das viel besser.
A B 1 Dafür hab ich zwei Bonbons. TRIUMPH ÄU
A B 2 Ällabätsch! BEKRÄFTIG (1)
- (d) *Unterscheide*: SPOTT ÄU, BEH, MITTEIL, FESTSTELL.

(4.8) *ERSTAUN ÄU (...)*:

- (a) Einen Sachverhalt, dessen Bestehen oder Bevorstehen Sp erstaunt, verwundert, überrascht oder ihm unglaublich erscheint, durch eine Äußerung in entsprechendem Ton kommentieren.
- (b) Vor: –
Nach: Es ist anzunehmen, daß Sp nicht auf SV vorbereitet, eingestellt war.
- (c) Oh! / Ui! / Hoppla! / Das ist aber komisch! / Das gibts ja net!
- (d) *Unterscheide*: RÜCKFRAG, die oft in erstauntem Ton geäußert werden, im Gegensatz zu ERSTAUN ÄU aber auf ein bestimmtes Ad-Verhalten abzielen.

(4.9) *SCHMERZ ÄU*:

- (a) Einen eigenen, gegenwärtigen Schmerzzustand benennen.
- (b) Vor: –
Nach: –
- (c) Aua! / Das tut weh!
- (d) *Unterscheide*: UNMUT ÄU

(4.10) *ABSICHT ÄU*:

- (a) Eine eigene, mögliche, künftige Tätigkeit (Vorhaben), die Ad weder wünscht, noch befürwortet, benennen.
- (b) Vor: Ad weiß nicht, was Sp vorhat.
Nach: Ad weiß, was Sp vorhat.
- (c) Ich geh jetzt spielen. / Jetzt mal ich das Bild da aus.
- (d) *Unterscheide*: VERSPRECH, DROH₂.

(4.11) *WUNSCH ÄU*:

- (a) Die Realisierung eines nicht bestehenden Sachverhalts als von Sp gewünscht oder gewollt (nicht nur beabsichtigt) darstellen.
- (b) Vor: –
Nach: Ad kennt Sp's Wunsch und kann, sofern dessen Ausführung von ihm abhängt, diese zusagen oder ablehnen.

- (c) Ich *will* aber, daß Du mitkommst. / Möcht ein Bonbon.
 (d) *Unterscheide*: BITT, AUFF, BEF.
- (5) *Rollenzuschreibende und -löschende Sh*:
 machen, wenn sie glücken, d. h. wenn die anderen mitspielen, den ausgedrückten Sachverhalt (von der Form „X hat (hat nicht mehr) die Rolle R“) zu einer Tatsache.
- (5.1) *SELBSTERNENN*:
 (a) sich selbst eine Rolle zuschreiben.
 (b) Vor: –
 Nach: widerspricht niemand, so hat Sp die von ihm selbst für sich vorgesehene Rolle übernommen.
 (c) Ich bin der Räuberhauptmann./ Ich mach den Torwart.
 (d) *Unterscheide*: VORSCHLAG
- (5.2) *FREMDERNENN*:
 (a) Dem Ad, einem Dritten oder einem Gegenstand eine Rolle zuschreiben.
 (b) Vor: –
 Nach: Widerspricht niemand, so hat Ad oder der betreffende Dritte die von Sp für ihn vorgesehene Rolle übernommen bzw. gilt der Gegenstand als das, wozu er ernannt wurde.
 (c) A B 1 Du spielst den Vater. FREMDERNENN
 B A 2 Ja. AKZEPTIER (1)
 A B 1 Peter ist unser Hauptmann. FREMDERNENN
 B A 2 //nickt// akzeptier (1)
 A B 1 //Gibt ihm einen Tennisball// Ergänz (2)
 A B 2 Da hast du einen Apfel. FREMDERNENN
 B A 3 //mimt Hineinbeißen// akzeptier (2)
 (d) *Unterscheide*: VORSCHLAG
- (5.3) *ZURÜCKTRET*:
 (a) die eigene Rolle abgeben, löschen.
 (b) Vor: Sp hat eine Rolle gespielt.
 Nach: Widerspricht niemand, so hat Sp die Rolle nicht mehr.
 (c) A B 1 Ich spiel nicht mehr mit. ZURÜCKTRET
 (d) *Unterscheide*: ABSICHT ÄU
- (5.4) *ABSETZ*:
 (a) dem Ad oder einem Dritten eine Rolle aberkennen.
 (b) Vor: Ad oder ein Dritter hat eine Rolle gespielt
 Nach: Widerspricht niemand, so hat Ad oder der Dritte die Rolle nicht mehr.
 (c) A B 1 Du bist nicht mehr unser Anführer. ABSETZ
 A B 1 Peter spielt nicht mehr die Mutter. ABSETZ
 (d) *Unterscheide*: VORSCHLAG.
- (6) *Normenbezogene Sh*:
 appellieren an bestimmte gruppenspezifische Normen, an denen das Wohl- bzw. Fehlverhalten der involvierten Person(en) gemessen wird (Frage der *Berechtigkeit*).
- (6.1) *LOB (...)*:
 (a) Das Verhalten von Ad bzw. dessen Ergebnis als gewissen Normen oder Wertungen entsprechend positiv kommentieren.
 (b) Vor: Ad tut X oder hat X getan.
 Nach: –
 (c) z. B. So ist es brav / Gut hast du das gemacht / Du hast aber einen schönen Flieger gebastelt / Das ist ja toll wie du das machst!
 (d) *Unterscheide*: FREUDE ÄU, ZUNEIG ÄU, DANK.
- (6.2) *TADEL (...)*:
 (a) Ein aktuelles Verhalten von Ad negativ kommentieren, indem man die Norm nennt, gegen die er verstößt.
 (b) Vor: Ad tut X oder hat X getan
 Nach: –

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|-----------|
| (c) | A | B | 1 | Du Arschloch! | BESCHIMPF |
| | C | A | 2 | Arschloch sagt man nicht | TADEL (1) |
| | A | | 1 | //popelt in der Nase// | Ref E |
| | B | A | 2 | Man bohrt nicht mit dem Finger in der Nase! | TADEL (1) |
| | A | | 1 | //kommt herein und läßt die Tür offen// | Ref E |
| | B | A | 2 | Wie oft soll ich dir noch sagen, daß du die Tür hinter dir zumachen sollst. | TADEL (1) |

(d) *Unterscheide*: UNMUT ÄU, VORWERF.

(6.3) *VORWERF* (...):

- (a) Behaupten oder nahelegen, daß ein SV besteht, für den Ad verantwortlich ist und der von Sp mißbilligt wird.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad SV bewußt herbeigeführt hat.
Nach: Ad steht unter der Obligation, SV zu BESTREITEn, sich zu RECHTFERTIGEn oder zu ENTSCULDIGEn.
- (c) Du hast dir schon wieder die Schuhe nicht abgeputzt. / Dein Zimmer ist immer noch nicht aufgeräumt. / Kannst du denn nicht lauter reden?
(Die Situation ist hier so zu denken, daß die Frage klar als rhetorische zu erkennen ist, d. h. daß eine Erwiderung wie „Nein“ inadäquat wäre).
- (d) *Unterscheide*: FRAG (mit echter Antwortervartung). TADEL (wo nicht der normenverletzende Sachverhalt, sondern die verletzte Norm genannt wird.)

(6.4) *ENTSCULDIG* (...):

(Sich bei jemand für ein vorgeworfenes oder vorwerfbares eigenes Verhalten entschuldigen).

- (a) In Bezug auf eine eigenes Verhalten X eine Entschuldigungsloskel äußern, sein Bedauern mitteilen oder die Absichtlichkeit bestreiten, wobei man impliziert, daß man X getan hat und daß X schlecht war.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß sein eigenes Verhalten die Interessen von Ad verletzt hat.
Nach: Sp darf erwarten, daß Ad ihm X nicht mehr vorwirft.
- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---------------------------------|------------|
| (c) | A | B | 1 | //stößt ihn// | Ergänz (2) |
| | A | B | 2 | Entschuldige. | ENTSCULDIG |
| | A | B | 1 | Du hast meinen Turm umgestoßen! | VORWERF |
| | B | A | 2 | Du, das tut mir leid. | ENTSCULDIG |
| | A | B | 1 | //tritt auf sein Bild// | Ergänz (2) |
| | A | B | 2 | Das wollte ich nicht. | ENTSCULDIG |

(d) *Unterscheide*: RECHTFERTIG.

(6.5) *RECHTFERTIG* (...):

(Das eigene Verhalten, das einem jemand vorgeworfen hat, rechtfertigen; sich rechtfertigen vor jemand bezüglich des Vorwurfs (...))

- (a) Die einem vorangegangenen Vorwurf enthaltene Annahme, daß man sich falsch verhalten hat (das Verhalten zu mißbilligen ist, da ein besseres Verhalten möglich gewesen wäre), bestreiten.
- (b) Vor: Ad hat Sp einen Vorwurf gemacht.
Nach: Sp hat begründet, daß sein Verhalten nicht zu mißbilligen ist.
- | | | | | | |
|-----|---|---|---|------------------------------------|-----------------|
| (c) | A | B | 1 | Du hast in mein Bilderbuch gemalt. | VORWERF |
| | B | A | 2 | Das macht doch nichts! | RECHTFERTIG (1) |
| | A | B | 1 | Du hast mich gehauen! | VORWERF |
| | B | A | 2 | Du hast es verdient! | RECHTFERTIG (1) |

(d) *Unterscheide*: BEGRÜND, ENTSCULDIG, BESTREIT.

(6.6) *DRITTVORWERF*:

(dazu gehört auch: sich bei Ad über jemanden beschweren, petzen).

- (a) Mitteilen, daß ein Dritter nach Meinung von Sp sich eine Normverletzung hat zuschulden kommen lassen, mit dem Ziel, daß Ad das Verhalten des Dritten mißbilligt oder sanktioniert.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad von dem Verhalten des Dritten nichts weiß.
Nach: Ad steht unter der Obligation, zu dem Verhalten des Dritten Stellung zu nehmen oder auf diesen einzuwirken.

- (c) A B 1 Der hat mich getreten
A 2 //zeigt auf C//
A B 1 Die Sonja ist immer so frech zu mir
A X 1 Wer hat die Scheibe eingeworfen?
B A 2 Der Peter war's.
- DRITTVORWERF
Ergänz (1)
DRITTVORWERF
FRAG
DRITTVORWERF als
ANTW (1)

(d) *Unterscheide*: Bloße, nicht wertende Mitteilungen/Feststellungen/Behauptungen über Dritte.

(7) *Kooperative Sh*:

erfüllen, wenn sie glücken, den Anspruch von Ad auf Unterstützung durch Sp im Sinne eines allgemeinen Kooperationsprinzips, indem sie Ad Handlungen bzw. Einsichten ermöglichen, die in seinem Interesse liegen.

(7.1) *RAT*:

- (a) Eine mögliche künftige Handlung X von Ad benennen, die als Lösung eines wirklichen oder unterstellten Problems von Ad gelten soll, so daß dieser eine Situationsveränderung im eigenen Interesse herbeiführen kann.
- (b) Vor: Sp ist oder fühlt sich verpflichtet, Ad eine Lösung von dessen Problem zu nennen.
Nach: Sp hat sich dieser Obligation entledigt.
- (c) A B 1 Der blöde Stift fällt immer vom Tisch!
B A 2 Dann leg ihn halt andersherum hin!
A 1 //streckt sich vergebens nach einem Buch in Regal//
B A 2 Nimm doch den Stuhl hier und stell dich drauf.
- UNMTU ÄU
RAT
RAT
- (d) *Unterscheide*: AUFF, DROH₁, VORSCHLAG.
A B 1 Ich rate dir, die Finger davon zu lassen, wenn
du nicht was erleben willst!
- DROH₁

(7.2) *WARN*:

- (a) Ad auf einen Sachverhalt aufmerksam machen, der ohne Eingreifen von Ad für diesen unangenehme Folgen haben könnte, so daß dieser eine Situationsveränderung zu seinen Ungunsten verhindern kann.
- (b) Vor: Es ist für Sp nicht offensichtlich, daß Ad der ihn gefährdende SV präsent ist.
Nach: Unternimmt Ad nichts, in den ihn gefährdenden Lauf der Dinge einzugreifen, so hat er sich unangenehme Folgen selbst zuzuschreiben.
- (c) A C 1 //näht sich von hinten mit schadenfroher
Miene und einem nassen Schwamm//
B C 2 Obacht, hinter dir!
- WARN
- (d) *Unterscheide*: DROH₁, DROH₂.

(7.3) *BEGRÜND (...)*:

- (a) Zu einem Sachverhalt, für dessen Bestehen Sp verantwortlich ist, eine Motivation angeben, um Ad diesen SV verständlicher zu machen.
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad SV nicht hinreichend versteht
Nach: Sp nimmt an, daß Ad SV jetzt besser versteht.
- (c) A B 1 Warum zerrst du denn immer an meinem Mantel?
B A 2 Ich möchte heim.
A B 2 Ich möchte eine große Limo
A B 2 weil ich so einen Durst hab.
- FRAG
BEGRÜND als ANTW (1)
WUNSCH ÄU
BEGRÜND (1)
- (d) *Unterscheide*: ERKLÄR, RECHTFERTIG, EXPLIZIER

(7.4) *ERKLÄR (...)*:

- (a) Zu einem Sachverhalt, für dessen Bestehen Sp nicht verantwortlich ist, einen ursächlichen oder zweckgerichteten Zusammenhang angeben, um Ad diesen SV verständlicher zu machen. (Auch als ANTW auf bestimmte „warum“-Fragen u. ä.).
- (b) Vor: Sp nimmt an, daß Ad den fraglichen SV nicht hinreichend versteht.
Nach: Sp nimmt an, daß Ad den SV jetzt besser versteht.
- (c) Die Schranke geht zu, damit niemand durchfahren kann, wenn ein Zug vorbeikommt./
Der Laden ist zu, weil heute Sonntag ist.
- (d) *Unterscheide*: BEGRÜND, wo der fragliche SV von Sp verantwortet wird. EXPLIZIER, wo man erklärt, im Sinne von klarstellt, was man meint.

Nichtsprachliche kommunikativ relevante Handlungen (krH):

- (a) Interaktionsstrukturierende krH
- (b) Sh-ersetzende krH
- (c) Sh-begleitende krH
- (d) Sh-bestimmte krH

(a) *Interaktionsstrukturierende krH:*(a.a) *Ein (seit..., bis ...):*

(Es macht das Protokoll übersichtlicher, wenn man gegebenenfalls die Nummern des letzten bzw. nächsten „Aus“ an die vorgesehenen Freistellen schreibt)

(a) Eine potentielle Kommunikationssituation einleiten, indem man sich in den Wahrnehmungsbereich mindestens einer im Protokoll vorerwähnten Person begibt oder in diesen gerät.

(b) Vor: Ag befindet sich nicht in einer potentiellen Kommunikationssituation mit vorher protokollierten Personen.

Nach: Ag befindet sich in einer potentiellen Kommunikationssituation mit vorher protokollierten Personen.

(c) A B 17 Wieso?

FRAG

C 18 //Kommt zur Tür herein//

Ein (-, 25)

(d) -

(a.b) *Aus (seit ..., bis ...):*

(Es macht das Protokoll übersichtlicher, wenn man gegebenenfalls die Nummern des letzten bzw. nächsten „Ein“ an die vorgesehenen Freistellen schreibt).

(a) Eine Kommunikationssituation beenden, indem man den Wahrnehmungsbereich der im Protokoll weitererwähnten Person(en) verläßt oder aus diesem gerät.

(b) Vor: Ag befindet sich in einer Kommunikationssituation mit im Protokoll erwähnten Personen.

Nach: Ag befindet sich nicht mehr in einer Kommunikationssituation mit den im Protokoll weitererwähnten Personen.

(c) A B 1 Ich leg das hin.

FESTSTELL

A B 2 Das ist mein Lutscher.

MITTEIL

A 3 //Geht zur Toilette//

Aus (-, 30)

(d) -

(b) *Sh-ersetzende krH*

Ist „typ“ ein in Kleinbuchstaben geschriebenes Mitglied aus der Sh-Liste und „(i.k.)“ dessen Nummer, so ist die allgemeine Form eines Mitglieds von (b):

(b i.k.) *typ*

(a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie die entsprechende in Majuskeln geschriebene Sh (siehe dort).

(b) Siehe bei der entsprechenden Sh.

(c) (Beispiele, nur in den folgenden Fällen vorgegeben)

(d) Siehe bei der entsprechenden Sh.

BEISPIELE für einige wichtige Mitglieder von (b):(b 0.9) *rückfrag (...):*

(a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie RÜCKFRAG (...) (siehe dort).

(b) Siehe bei RÜCKFRAG (...)

(c) A B 1 Das ist eine Kalve.

MITTEIL

B A 2 //sieht ihn verständnislos an//

rückfrag (1)

(d) -

(b 0.12) *bekräftig (...):*

(a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie BEKRÄFTIG (...) (siehe dort).

(b) Siehe bei BEKRÄFTIG (...)

(c) A B 1 Das ist *mein* Auto!

BEH

A B 2 //stampft mit dem Fuß auf//

bekräftig (1)

(d) -

(b 1.7) *antw. (...):*

- (a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie ANTW (...) (siehe dort).
- (b) Siehe bei ANTW (...)
- (c) A B 1 Ist der Papa daheim? FRAG
B A 2 //nickt mit dem Kopf// antw (1)

(b 2.3) *bitt:*

- (a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie BITT (siehe dort).
- (b) Sieh bei BITT.
- (c) A B 1 Gibst du mir ein Bonbon? BITT
B A 2 //Gibt ihr ein Bonbon// Erfüll (1)
A B 3 Danke! DANK (2)
C A 4 //geht zu ihr und streckt die Hand aus// bitt
A C 5 //gibt ihr ein Bonbon// Erfüll (4)
- (d) Siehe bei BITT.

(b 3.4) *ablehn (...):*

- (a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie ABLEHN (...) (siehe dort)
- (b) Siehe bei ABLEHN (...)
- (c) A B 1 Wollen wir Indianer spielen? VORSCHLAG
B A 2 //schüttelt den Kopf// ablehn (1)
- (d) Siehe bei ABLEHN (...)

(b 4.2) *zuneig äu:*

- (a) Eine nichtsprachliche symbolische Handlung (Geste) ausführen, die die gleiche Funktion hat wie ZUNEIG ÄU (siehe dort)
- (b) Siehe bei ZUNEIG ÄU.
- (c) A B 1 //umarmt ihn// zuneig äu
- (d) Siehe bei ZUNEIG ÄU.

(c) *Sh-begleitende krH*(c.a) *Ergänz (...):*

- (a) Eine Handlung ausführen, die die Referenz einer etwa gleichzeitigen Sh festlegt.
- (b) Vor: Die Referenz einer Sh ist nicht klar.
Nach: Die Referenz dieser Sh ist klar.
- (c) A B 1 Da brauch ich doch des. MITTEIL
A B 2 //zeigt ihr einen Baustein// Ergänz (1)
- (d) –

(d) *Sh-bestimmte krH*(d.a) *Erfüll (...):*

- (a) Diejenige Handlung ernsthaft auszuführen versuchen, die in einer vorangegangenen Partner-Sh der Kategorie (2) – außer FRAG – oder einer entsprechenden WUNSCH ÄU bezeichnet wurde.
- (b) Vor: Ag steht unter einer durch die Partner-Sh gesetzten Obligation, X zu tun.
Nach: Ag hat sich dieser Obligation entledigt.
- (c) A B 1 Setz dich hin! AUFF
B 2 //Setzt sich// Erfüll (1)
A B 1 Gib mir die Puppe, oder ich sags meiner Mutti. DROH₁
B A 2 //Gibt ihr die Puppe// Erfüll (1)
- (d) Unterscheide: antw (...).

(d.b) *Einlös (...):*

- (a) Diejenige Handlung ausführen, die in einer vorangegangenen eigenen Sh der Kategorie (3), einer von Ad mißachteten DROH₁, einem von Ad erfüllten VERSPRECH₁, einer ABSICHTS- oder einer entsprechenden WUNSCH ÄUßerung bezeichnet wurde.
- (b) Vor: Ag steht unter einer durch eine eigene Sh gesetzten Obligation, X zu tun.
Nach: Ag hat sich dieser Obligation entledigt.

- (c) A B 1 Hör jetzt mit dem Geheul auf, oder ich kleb dir eine! DROH₁
 B 2 //Weint weiter// N-Erfüll (1)
 A B 3 //gibt ihm eine Ohrfeige// Einlös (1)
 A B 1 komm jetzt! AUFF
 B A 2 Ja, gleich. AKZEPTIER (1)
 B 3 //kommt// Einlös (2)

(d) Unterscheide: Erfüll (...)

(d.c) *N-Erfüll* (...):

- (a) Ein Verhalten zeigen, das als Unterlassung derjenigen Handlung gilt, die in einer vorangegangenen Partner-Sh der Kategorie (2) oder einer entsprechenden WUNSCH Äußerung bezeichnet wurde, ohne sie explizit zurückzuweisen.
- (b) Vor: Ag steht unter einer durch die Partner-Sh gesetzten Obligation, X zu tun.
 Nach: Ag hat zu erkennen gegeben, daß er dieser Obligation nicht nachkommt.
- (c) A B 1 Bleib sitzen! AUFF
 B 2 //Steht auf// N-Erfüll (1)
 A B 1 Heute bleibt der Fernseher aus! BEF
 B 2 //Schaltet den Fernseher an// N-Erfüll (1)

(d) Unterscheide: ablehnen (...)

(d.d) *N-Einlös* (...):

- (a) Ein Verhalten zeigen, das als Unterlassung derjenigen Handlung gilt, die in einer vorangegangenen eigenen Sh der Kategorie (3) (außer ERLAUB), einer von Ad mißachteten DROH₁, einem von Ad erfüllten VERSPRECH₁, einer ABSICHTS- oder einer entsprechenden WUNSCH-Äußerung bezeichnet wurde bzw. ein in einer vorangegangenen eigenen Sh ERLAUBtes Ad-Verhalten sanktionieren.
- (b) Vor: Ag steht unter einer durch eine eigene Sh gesetzten Obligation, X zu tun (bei ERLAUB: eine Sanktion zu unterlassen)
 Nach: Ag hat zu erkennen gegeben, daß er dieser Obligation nicht nachkommt.
- (c) A B 1 Ich geh jetzt. ABSICHT ÄU
 A 2 //Bleibt sitzen// N-Einlös (1)
 A B 1 Hau ab jetzt, oder es knallt! DROH₁
 B 2 //Bleibt stehen// N-Erfüll (1)
 A 3 //Geht selber weg// N-Einlös (1)
- (d) –

(Anschrift der Verfasser: Hans-Georg Frenz, Dipl.-Psych., Institut für Psychologie der TU Berlin, Dovestraße 1–5, 1000 Berlin 10; Dietmar Zaefferer, Institut für Deutsche Philologie, Universität München, Schellingstraße 3, 8000 München 40)